



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ERICA APARECIDA CAPASIO ROSA

**ESCOLAS INOVADORAS E CRIATIVAS E INCLUSÃO
ESCOLAR: UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Rio Claro – SP

2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ERICA APARECIDA CAPASIO ROSA

**ESCOLAS INOVADORAS E CRIATIVAS E INCLUSÃO
ESCOLAR: UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Prof^a. Dr^a Ivete Maria Baraldi

Rio Claro – SP

2019

R788e ROSA, Erica Aparecida Capasio
Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: Um estudo em
Educação Matemática / Erica Aparecida Capasio ROSA. -- Rio Claro,
2019
298 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientadora: Ivete Maria Baraldi

1. Educação Inclusiva. 2. Ensino de Matemática. 3. História Oral. 4.
Pessoa com deficiência. 5. Narrativas. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ERICA APARECIDA CAPASIO ROSA

**ESCOLAS INOVADORAS E CRIATIVAS E INCLUSÃO
ESCOLAR: UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Ivete Maria Baraldi - Orientador(a) - FC/UNESP/Bauru (SP)
Prof(a). Dr(a). Anna Augusta Sampaio de Oliveira - FFC/UNESP/Marília (SP)
Prof(a). Dr(a). Vera Lucia Messias Fialho Capellini - FC/UNESP/Bauru (SP)
Prof(a). Dr(a). Filipe Santos Fernandes - FaE/UFGM/Belo Horizonte (MG)
Prof(a). Dr(a). Miriam Godoy Penteado - IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Conceito: APROVADO

Rio Claro/SP, 15 de fevereiro de 2019

Dedico essa tese a todos os educadores que acreditam que uma outra educação é possível.

Dedico à minha família. Com todo amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Finalmente, chegou o momento de agradecer. Afinal, encerro um ciclo de quatro anos de Doutorado e 10 anos de Unesp.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado saúde e sabedoria para poder chegar até aqui.

À minha família, mãe, pai, Lê, João Paulo, Vera, Vitor, Vó, Tia Sônia, Mariana, Bê e Tio Renato. Por estarem sempre presente e me apoiando em todas as decisões.

Ao meu companheiro Paulo, por ter aceitado a estar junto comigo em todos os momentos desse trabalho e na vida.

À minha querida orientadora Ivete Baraldi e sua família, por ter acreditado no meu projeto e seguirmos juntas até o fim. Obrigada professora, você é muito especial.

À Banca examinadora de qualificação e de defesa desse trabalho, pela leitura e importante contribuição: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira; Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini; Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes; Profa. Dra. Miriam Godoy Penteado; Suplentes: Profa. Dra. Fernanda Malinosky Coelho da Rosa. Prof. Dr. Roger Miarka. Profa. Dra. Heloisa da Silva. Vocês foram essenciais para a constituição dessa pesquisa. Muito obrigada.

À professora Miriam Godoy Penteado, por sempre me orientar e incentivar na constituição da minha carreira. Esteve sempre presente em todos os meus passos acadêmicos e na vida.

A todos os membros do meu grupo de pesquisa, em especial, aos participantes do grupo de Rio Claro, o prof. Vicente e a prof.^a Maria Ednéia. Ao meu grupo de orientação que muito contribuíram para a minha formação: Bruna, Douglas, Jean e Eliete.

Aos meus colaboradores e educadores da Emef Desembargador Amorim Lima, Emef Presidente Campos Salles e ao Cieja Campo Limpo.

À prof.^a Dr.^a. Nuria Rosich Sala, por me receber em Barcelona e me apresentar a Universidade e tudo o que estava em seu alcance. Às meninas que conheci durante esse período, Ana, Ariane, Neidinha, Maybe, Priscila e em especial Nádia. Foi um prazer conhecer vocês e obrigada pela companhia e aprendizagem.

Aos amigos e colegas da PGEM e que participaram da construção dessa pesquisa.

Aos professores do Departamento de Educação Matemática e Matemática da Unesp de Rio Claro, pela oportunidade de exercer a docência e também pela contribuição de 10 anos na minha formação, obrigada!

À nossa secretária querida Inajara e funcionários do Departamento, Eliza, Alessandra, Zé, pelo apoio de sempre.

À minha família Unespiana, que não me deixa só desde 2008. Vocês são muito especiais.

Ao PGEM pela oportunidade de contribuir de diversas formas com o Programa, sendo representante discente, comentarista de projetos, organizadoras de eventos, entre outros.

À Cnpq por me financiar durante os quatro anos de Doutorado e sua taxa de bancada pois com ela pude apresentar a minha pesquisa em vários eventos pelo país.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo descuidado, corre o risco de se amofinar e já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (FREIRE, 1997 p. 115-116).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo elaborar uma compreensão da inclusão escolar em escolas públicas Inovadoras e Criativas do Estado de São Paulo por meio de narrativas de sujeitos escolares. Para atingir tal objetivo, foram produzidas 14 narrativas utilizando como metodologia a História Oral, por meio de entrevistas. Para analisar utilizamos a convergência/divergência em que foram elaborada duas temáticas de discussões. A primeira delas é Escolas Inovadoras e Criativas: Um olhar para a inclusão escolar e o ensino de Matemática, subdividida em seis tópicos: Gestão Escolar, Envolvimento com outras instituições, Metodologia de Ensino, Ensino de Matemática. A segunda temática é Deficiência e inclusão escolar: discussões, na qual são discutidos os conceitos e as compreensão dos professores entrevistados ao respeito do estudante com deficiência nessas escolas. Diante disso, compreendeu-se que houve um avanço em termos de gestão, organização curricular e envolvimento com a comunidade, mas que ele pouco reflete na metodologia de ensino, em particular quando se considera o estudante com deficiência. Dessa forma, ainda são necessários mais esforços, bem como políticas públicas voltadas para a formação do professor de Matemática para que, efetivamente, a educação seja inclusiva para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino de Matemática. História Oral. Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

This work intends to comprehend the educational inclusion inside the “Innovative and Creative” public school in the State of São Paulo through some narratives constructed by students and teachers. To achieve this goal, 14 narratives have been produced and appropriated as Oral History Methodology. Through the convergence/divergence analysis, two discussion strategies were constructed. The first one is on “Innovative and Creative Schools”: school management, involvement with other institutions, teaching methodology, and teaching mathematics. The second strategy is on “Deficiency and Educational Inclusion”: theme that brings up discussions about the concepts and comprehension from the interviewed teachers regarding their respect for the deficient student of these educational institutions. Thus, there is an advance in terms of organization, curricular organization and involvement with the community that is somewhat specific in its form of education, particularly when considering a student with disability. These are a few necessary practices and efforts to effectively prepare the mathematics teacher in formation to provide an education that is inclusive for every student.

Keywords: Inclusive Educacion. Mathematics Teaching. Oral History. Students with disabilities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1. ESCOLAS... O QUE PODEMOS DIZER SOBRE ELAS.....	12
2. NOSSO PERCURSO DE PESQUISA	25
2.1 O encontro com a Emef Desembargador Amorim Lima	25
2.2 O encontro com a Emef Presidente Campos Salles	31
2.3 O encontro com o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo	35
2.4 O encontro com o Conane	39
2.5 A História Oral nessa pesquisa	44
3. NARRATIVAS DOS NOSSOS COLABORADORES.....	56
3.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima.....	56
3.1.1 <i>Narrativa de Ana Elisa Siqueira</i>	56
3.1.2 <i>Narrativa de Vilma Cristiane da Silva</i>	76
3.1.3 <i>Narrativa de Maria Silva Braga</i>	82
3.1.4 <i>Narrativa de Jaqueline Andrade dos Santos</i>	90
3.1.5 <i>Narrativa de Lilian Regina da Silva Ianish</i>	99
3.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles.....	106
3.2.1 <i>Narrativa de Amélia Arrabal Fernandez</i>	106
3.2.2 <i>Narrativa de Éder do Carmo de Souza e Fernanda Cristina Silva</i>	119
3.2.3 <i>Narrativa de Marcia Zenai</i>	131
3.3 Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo	135
3.3.1 <i>Narrativa de Êda Luiz</i>	135
3.3.2 <i>Narrativa de Severino Batista da Silva (Billy)</i>	149
3.3.3 <i>Narrativa de Samara Annanias Teixeira da Costa</i>	163
3.1.4 <i>Narrativa de Rosemeire Lopes Paixão</i>	169
3.1.5 <i>Narrativa de Mario Xavier</i>	178
4. TECENDO UMA COMPREENSÃO...	196
4.1 1ª Temática – Escolas Inovadoras e Criativas: um olhar para a inclusão escolar e o ensino de Matemática.....	196
4.1.1 <i>Gestão escolar</i>	197
4.1.2 <i>Currículo</i>	205
4.1.3 <i>Envolvimento da instituição com as redes</i>	210
4.1.4 <i>Ambiente Escolar</i>	215
4.1.5 <i>Metodologia de ensino</i>	218
4.1.5.1 <i>O ensino de Matemática e os estudantes com deficiência</i>	224
4.2 2ª Temática - Deficiência e inclusão escolar: discussões.....	233
4.2.1 <i>Deficiência é...</i>	234
4.2.2 <i>Inclusão escolar é...</i>	241

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	249
REFERÊNCIAS	253
APÊNDICE A	265
APÊNDICE B.....	277

INTRODUÇÃO

Quando estava terminando a minha pesquisa de mestrado intitulada: *Professores que ensinam Matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões* (ROSA, 2014), a partir de indagações da comissão de avaliação e de minhas análises sobre as narrativas dos professores que ensinam Matemática, concluí que a inclusão não acontecia nas escolas em que eu havia realizado a pesquisa.

A minha dissertação (ROSA, 2014) foi composta por nove narrativas de professores que ensinam Matemática na rede municipal de Campinas/SP, sendo sete professores de Matemática e duas professoras de Educação Especial. Mobilizamos¹ como metodologia de pesquisa qualitativa a História Oral e analisamos as narrativas por meio de convergências/divergências, construindo 3 temas de discussão. São eles: *À primeira vista*, que aborda o primeiro olhar do professor de Matemática ao perceber que possui alunos com deficiência em sua sala de aula e as sensações das professoras de Educação Especial em ter que ensinar conteúdos matemáticos. Destacamos os valores e as crenças dos professores em relação ao estudante com deficiência e a Educação Inclusiva.

Formação é o segundo tema, em que abordamos a formação do professor de Matemática numa perspectiva da Educação Inclusiva e a do professor de Educação Especial em relação ao conteúdo de Matemática. Discutimos políticas públicas locais (Campinas/SP) para formação de professores, além de realizarmos reflexões sobre a formação continuada, esta que não aborda os temas de interesses dos professores.

No terceiro, *Que escola é essa?* trazemos nossas reflexões que abordam: O que é escola? Qual é a sua função atualmente (2014)²? Entendemos como escola um espaço de encontro da diversidade que tem a intenção da produção de um conhecimento crítico sobre a sociedade que os alunos habitam. Afirmamos que a escola está congelada no tempo, devido ao seu modelo tradicional de agir, de organizar os espaços de aprendizagens, e também pela formação dos profissionais que ali atuam cotidianamente. E ousamos, ao concluir que essa escola não é inclusiva. Entendemos que para uma escola ser inclusiva é necessário pensar em uma escola

em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são

¹ Uso o plural me referindo à minha orientadora Ivete Maria Baraldi e a mim.

² Ano em que foi produzida a dissertação de mestrado (ROSA, 2014).

substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

Pois a escola

é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar (BRASIL, 2004, p. 11).

Precisamos de uma escola que tenha uma nova cultura, conforme notamos nas experiências de Martínez, Porter (2018). Sendo necessária “acessibilidade, flexibilidade escolar, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado” (PLETSCH, 2010, p. 13).

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui, que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, à disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade (BRASIL, 2004, p. 10).

Por meio da Figura 1, ilustramos nosso entendimento sobre a realidade de muitas de nossas escolas, quando se pensa na igualdade de oportunidades:

Figura 1 - Igualdade de oportunidades



© nosso Sistema educacional em uma imagem.

Fonte: <http://www.consciencia.net/gblog/a-ideia-liberal-de-igualdade/>. Acesso em: 21 dez. 2018.

No entanto, se vamos pensar em escolas inclusivas, isso poderia ser feito da forma ilustrada abaixo (Figura 2), no que diz respeito à igualdade e à equidade.

Figura 2: Igualdade e equidade.



Fonte: <http://liliacamposmartins.blogspot.com/2013/03/diferentes-concepcoes-sobre-igualdade.html>.
Acesso em: 21 dez. 2018

A igualdade refere-se às mesmas condições de participação de uma atividade para todas as pessoas, no caso o caixote de madeira de tamanho igual para os três meninos. Já a equidade refere-se às mesmas condições de participação da atividade de forma justa, percebe a forma como os caixotes foram distribuídos. Ou seja, é pensarmos em todos os estudantes da turma quando vamos preparar uma atividade e para alcançar o mesmo objetivo.

São várias as barreiras que é preciso remover, tanto ao inventar como fora dos sistemas educacionais, para avançar as escolas mais inclusivas que acolham a todas as crianças da comunidade e promovam seu pleno aprendizado e participação. No âmbito educativo, pode-se definir três esferas; o das concepções e atividades; o das políticas e o das práticas (GUIJARRO, 2005, p. 11-12).

Com essas definições e reflexões em mente, percebemos a dificuldade dos professores em desenvolver atividades para o ensino e a aprendizagem de Matemática para alunos com deficiência, inseridos nas salas de aula. Além dessas dificuldades, percebemos a existência de antigas crenças³ por parte dos envolvidos com o cotidiano escolar em relação a esse público. Essas dificuldades e crenças estão relacionadas a diversos fatores, tais como: formação na perspectiva inclusiva, apoio dos poderes

³A pesquisa de Rosa (2014) mostra que essas antigas crenças se referem ao modo de como alguns professores se referem aos estudantes com deficiência, por exemplo, acreditam que eles carregam pecados de seus antepassados, acreditam serem anjos enviados por Deus, entre outros.

públicos, estrutura física da instituição escolar. Esses apontamentos também podem ser encontrados na dissertação de Nunes (2014) que entrevistou quatro professores do Ensino Fundamental II⁴ e observou em seus dizeres que, apesar da existência de leis, a escola ainda não tem condições de atender a todo o seu público matriculado.

Mesmo desapontada com essas conclusões, decidi não desistir de continuar a pesquisar a inclusão escolar, pensando que podem existir escolas que incluam a todos os estudantes, pois compartilho da ideia de Crochík *et al* (2013) que acredita na existência de práticas inclusivas nas escolas. Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson (2007, p. 15) apontam que “as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional”. Nesse sentido encontramos em um texto de Schaffner e Buswell (1999, p. 70), a ideia de que um primeiro passo para que a escola seja inclusiva seria: “estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos”.

Antes de ingressar no doutorado em 2015, no final do segundo semestre de 2014, conheci o Projeto Âncora⁵. Esse projeto está localizado na cidade de Cotia/SP e foi iniciado em 1995 por Walter Steurer e Regina Machado Steurer e tinha como missão “ser um espaço de aprendizagem, prática e multiplicação da cidadania” (PROJETO ÂNCORA, 2018). Esse projeto foi expandindo-se e houve uma demanda social para acompanhar a escolarização da comunidade que atendia. Com essa necessidade e a participação dos membros que trabalhavam no projeto em eventos em Educação na região, surgiu, em 2012, a Escola Projeto Âncora, inspirada na Escola da Ponte⁶, pois era o modelo escolar que melhor se adaptava ao público que frequentava o projeto.

Naquela visita nos contaram brevemente essa história e nos apresentaram como é o trabalho de ensino e aprendizagem dos seus estudantes. Com essa apresentação, me questionei: Será que escolas com esse modo de ensinar e aprender podem ser, então, o caminho para a inclusão escolar? Pensando nisso e, nas pesquisas que já foram realizadas em relação à temática da inclusão escolar e na necessidade de reconstruir uma nova escola para atender a demanda de seu novo público, não só alunos com deficiência, como também estudantes homossexuais, transexuais, estudantes de outras etnias, por exemplo,

⁴ Corresponde ao ensino do 6º ao 9º ano da educação básica brasileira

⁵ Mais informações sobre o Projeto Âncora podem ser encontradas no site: < <https://www.projetoancora.org.br/>> acessado em 18 de jun. de 2018. Ou também na dissertação de Quevedo (2014)

⁶ A Escola da Ponte é uma escola com princípios democráticos, localizada em Portugal.

indígenas, coreanos, entre outros públicos. Dessa forma, junto à minha orientadora, nos questionamos:

“Será que realmente existem escolas inclusivas? Se existem, como elas são? Como será o ensino de Matemática para os alunos com deficiência nessas instituições? Como é a formação dos educadores que lecionam em tais espaços educacionais?”

Diante do que foi discutido, pensei que escolas diferentes das instituições tradicionais que eu conhecia, do modelo escolar consolidado: escolas em que os alunos ficam enfileirados, divisão do conhecimento por ano escolar e disciplinas, discentes seriados por idade, tempo fragmentado, entre outras características, poderiam ser inclusivas. Assim, busquei escolas que se diziam diferentes das tradicionais. Surpreendi-me, pois encontrei algumas, descobri escolas nacionais, internacionais, particulares e públicas.

Nessa perspectiva, fomos em busca de pesquisas sobre escolas que inovam no seu modo de ensinar e encontramos na tese de Campolina (2012) um estado da arte de pesquisas que estudam inovações na educação no Brasil e que existe

o crescente interesse pelo tema a partir dos anos 2000 e observou que as pesquisas são realizadas em relação a todos os níveis educacionais – do infantil ao superior –, abarcando diferentes dimensões da inovação, de alterações nas práticas pedagógicas a programas de reformas municipais, estaduais ou federais (CAMPOLINA, 2012, p.40).

Como essa pesquisa fez esse estudo até 2012, Barrera (2016)⁷ continuou e fez um levantamento de teses e dissertações no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) até julho de 2015 e percebeu que a curva de crescimento de pesquisas nessa temática continua a aumentar. Além disso, conclui que

se trata de um tema de interesse para a área de Educação, em especial a alguns programas de pós-graduação em Educação localizados nas Regiões Sul e Sudeste, e que mais de 20% destes trabalhos baseiam-se em estudos de caso, abrindo uma oportunidade para análises mais gerais, ao se buscar uma relação entre estes vários casos (BARRERA, 2016, p.34).

⁷Barrera (2016) e Campolina (2012) não têm ligações acadêmicas, Barrera (2016) apenas continuou a pesquisa de Campolina (2012) que encerrou sua produção de dados quando terminou sua tese de doutorado.

Rosa, Rosa e Baraldi (2016) realizaram um breve levantamento no banco de dados da Capes sobre a quantidade de pesquisas na área de Educação Matemática Inclusiva percebendo um crescimento entre os anos de 2008 a 2016. E descrevem pontualmente sobre as pesquisas desenvolvidas no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, com mais de 30 anos de existência. Em todo esse período, notaram apenas três pesquisas que trabalham com cegos, três com surdos, uma com crianças com deficiência intelectual e cinco discutindo a inclusão escolar de forma geral. Os trabalhos de Passos, Passos e Arruda (2013) e de Guaselli (2014) apontavam escassez em pesquisas sobre inclusão escolar relacionadas às aulas de Matemática, principalmente dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As pesquisas focam, principalmente, as práticas de ensino e aprendizagem da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes de maneira geral, sem abordar uma área específica de conhecimento. Além disso, trazem poucas narrativas e reflexões sobre o cotidiano escolar por parte de docentes e alunos.

Dessa forma, traçamos como objetivo geral:

Elaborar uma compreensão da inclusão escolar de alunos com deficiência, em escolas públicas Inovadoras e Criativas do Estado de São Paulo a partir de narrativas de sujeitos educacionais.

Para produzir tais narrativas utilizamos a História Oral como metodologia. A ideia de ambientes que sejam inovadores e criativos surgiu por conta de uma participação em uma Conferência Nacional para uma Nova Educação (Conane). Essa nomenclatura foi dada pelo Ministério da Educação por meio da abertura de um edital de 2015 que teve por objetivo mapear as escolas que possuem uma metodologia diferenciada da que comumente é utilizada na Educação Básica. Escolas que possuam uma gestão democrática com participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar; sejam abertas a parcerias com a comunidade; o currículo focado na formação integral dos estudantes e o ambiente escolar mais acessível e acolhedor a todos os envolvidos (BRASIL, 2015). Com isso, foram selecionadas 328 instituições, entre escolas e organizações não governamentais.

Como esse número de instituições é muito grande ficava inviável realizar a pesquisa de doutorado em todas elas. Por isso, inserimos um filtro: Estado de São Paulo; Ensino Fundamental II e Ensino Médio/EJA; e escolas públicas. Com isso, apareceram sete instituições com as características necessárias. Porém, dessas sete, apenas três aceitaram participar da pesquisa, são elas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (Emef Amorim Lima); Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles (Emef Campos Salles); Centro de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo (Cieja Campo Limpo). Os sujeitos educacionais que citamos em nosso objetivo referem-se às gestoras, a professores que ensinam Matemática e à estagiária do Pibid que foram os nossos colaboradores dessa pesquisa. Todo esse percurso de pesquisa pode ser lido no capítulo II desta tese.

Assim, no capítulo I, discutimos algumas das principais tendências pedagógicas presentes na atual sociedade. No capítulo II está o nosso caminho percorrido para realizar esta pesquisa. As narrativas produzidas podem ser lidas no capítulo III. As análises estão no capítulo IV, subdividido em duas temáticas: A primeira temática: Escolas Inovadoras e Criativas: um olhar para a inclusão escolar e o ensino de Matemática, que subdividimos em seis tópicos, abordando: Gestão Escolar; Envolvimento com outras instituições; Metodologia de Ensino; Ensino de Matemática. A segunda temática destaca: Deficiência e inclusão escolar: discussões. Neste tópico, trabalhamos os conceitos e a compreensão dos professores entrevistados a respeito do estudante com deficiência dentro desse ambiente inovador e criativo e se, para eles, esse ambiente é inclusivo. No tópico *Deficiência é...* nos questionamos sobre o que os professores colaboradores desta pesquisa entendem por o que é deficiência? E no tópico *Inclusão escolar é...* nos questionamos sobre o que os professores colaboradores entendem por inclusão escolar e se, na concepção deles, nessas instituições há educação inclusiva.

No meu percurso de doutoramento, tive a oportunidade de participar e de ser contemplada em um edital da Capes para realizar um doutorado sanduíche na Universitat de Barcelona, em Barcelona, na Espanha. Trabalhei junto com a prof.^a Núria Rosich com estudos em pesquisas finalizadas sobre inclusão escolar, ensino de Matemática e pessoas com deficiência na região de Barcelona. Pude conhecer algumas escolas públicas que fogem do ensino tradicional e conversar com profissionais que lecionam nessas instituições. Além disso, participei de reuniões, seminários e do cotidiano da Universidade Barcelonesa. Foi uma experiência ímpar para a minha formação como docente e pesquisadora em Educação Matemática. Da mesma forma, pude conhecer a

Escola da Ponte, em Portugal, escola inspiradora das escolas aqui estudadas. Um relato dessa experiência pode ser lido no apêndice desta pesquisa.

Durante esse tempo de formação, mestrado e doutorado, participei do Grupo de Pesquisa em História Oral (GHOEM), o qual pude refletir sobre diversas temáticas ao entorno da produção de narrativas e História da Educação Matemática e também a construir metodologicamente os passos dessa pesquisa.

Ao finalizarmos o trabalho, apresentamos as considerações finais na expectativa de termos colaborado com a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem de matemática e a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

1. ESCOLAS... O QUE PODEMOS DIZER SOBRE ELAS

Não haverá cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente (FREIRE, 2000, p. 30)

Quando pensamos em uma escola, o que surge em nossa mente? Um lugar com salas de aulas repletas de carteiras, cadeiras, uma lousa no centro e uma mesa à frente; talvez um pátio grande, uma cantina e um refeitório. É quase que natural pensarmos o ambiente escolar dessa maneira, pois é o que muitos entendem e vivenciaram ao longo de suas vidas.

A escola é resultado de um processo histórico, de lutas sociais, políticas econômicas, entre outras. Possui suas raízes enfiadas na história da educação, instituindo, em seu cotidiano, regras próprias, valores e cultura.

A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico (MACEDO, 2012, p. 724).

Segundo Martins (2017) e Wrege (2012), o surgimento da escola se deu junto aos povos do Egito, Império Persa, China e região da Mesopotâmia; a instituição escola tinha como objetivo a formação da classe dominante. Nota-se que desde os primórdios, “a escola privilegia a transmissão de valores e saberes dominantes da sociedade com o objetivo de controle” (MARTINS, 2017, p. 40). No final do Império romano (476 d.C.) e dos séculos V ao IX, as escolas quase desapareceram e os resquícios de educação escolar ficaram sob controle da igreja católica (MARTINS, 2017). Nesse momento surgiram os mosteiros, que tinham por objetivo a formação espiritual e cultural (WREGE, 2012).

Durante o século XI, devido à expansão dos grupos dominantes – igreja, estado e lideranças econômicas – aconteceu também uma expansão escolar pela Europa. No século XVI, com a reforma protestante, surgem as Companhias Jesuítas (1540) em um movimento contrarreforma, no campo educacional, com apoio de monarquias. Martins (2017, p. 41) considera esse período uma referência à educação democrática, pois Martinho Lutero, um dos líderes da reforma protestante (1525), defendia a construção de

escolas para ambos os sexos. É a partir do século XVII que surgem diversos métodos de educação que marcam a escola moderna.

No século XVIII, com o Iluminismo e a Revolução Francesa, o governo reorganiza o sistema educacional em um sistema público e laico. Na sequência, com a Revolução Industrial, os proprietários das indústrias valiam-se de práticas desumanas de seus funcionários, o que fez com que os trabalhadores se organizassem para lutarem por melhores condições de trabalho, defendendo a escolarização de crianças. Nos séculos XIX e XX, as instituições escolares instaladas no continente Europeu foram questionadas em relação aos seus métodos, organização e objetivos, e a partir daí surgiram várias experiências educativas que foram colocadas em prática em vários lugares. Alguns pensadores, como por exemplo Comênios, Rousseau, Pestalozzi e Herbart, foram a base do pensamento pedagógico europeu que se expandiu para o mundo inteiro, inclusive no Brasil.

Martins (2017, p.43) elaborou um quadro (Figura 3) com as principais experiências democráticas desenvolvidas no final do século XIX e início do século XX

Figura 3: Principais experiências democráticas no final do século XIX e início do século XX

Quadro 1 - Principais experiências de educação democrática		
Ano	Nome -local – Idealizador	Objetivo – orientação
1859-	Yasnaya Poliana – Rússia idealizada por Léon Tolstoi	Alfabetização dos trabalhadores rurais da fazenda. Materiais produzidos segundo a necessidade. Orientação cristã
1880-1894	Orfanato de Cempuis em Oise, França idealizado por Paul Robin	Educação integral - Aproximar a escola da vida e da cidadania. Pedagogia ativa e cooperativa. Orientação anarquista
1896	Escola Laboratório Universidade de Chicago – EUA. John Dewey	Relacionar o conhecimento produzido com a sociedade. Unir prática e teoria. Orientação liberal
1904-1917	La Ruche – França idealizador Sébastien Faure	Educação integral e livre desenvolvimento da criança. Visa a autonomia. Coeducação – ensinar a aprender. Trabalho como fonte para a educação. Orientação anarquista
1901	Escola Moderna – Barcelona Francesc Ferrer i Guardia	Instrução racional e laica da classe trabalhadora. Orientação anarquista
1918	Escola Comuna (P.N. Lepeshinskiy – Rússia – Moisey M. Pistrak	Autodireção, autosserviço e organização do trabalho. Orientação comunista
1920	Summerhill – Inglaterra por Alexander. S. Neill	Espaços e oficinas Aprender com liberdade. - Orientação liberal
1920	Colônia Gorki – Ucrânia – Anton Makarenko	Educação trabalho - Orientação comunista
Fontes: APPLETON, 2017; FELIX, 2015; INCONTRI, 1991; LENOR, 2014; PISTRAC, 2009; WALKER, 2004.		

Fonte: Martins (2017, p. 43)

E por causa dessa multiplicidade de inter-relações de práticas educativas que a educação pode propiciar surgiram diversas concepções pedagógicas, sendo conhecidas por Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada (LIBÂNEO, 2006, p. 58). Dessa forma, para compreender de onde podem ter surgido as inspirações e as tendências de práticas pedagógicas existentes no sistema educacional brasileiro, mobilizaremos as ideias de Libâneo presentes em dois dos seus livros: *Didática* (2006) e *Democratização da Escola Pública* (2014). Gostaríamos de destacar que a classificação dessas tendências não é exclusiva e nem dá conta de captar todas as práticas realizadas e/ou existentes nas salas de aulas. Esse é apenas um dos possíveis modos.

Sendo assim, a Pedagogia Tradicional, em suas várias correntes de concepções, é caracterizada: pela ação de agentes externos na formação dos estudantes; transmissão do saber constituído na tradição e nas verdades acumuladas pela humanidade; na impressão de imagens propiciadas pela palavra do professor e na observação sensorial. E a Pedagogia Renovada opõe-se à Pedagogia Tradicional com correntes que defendem a renovação escolar. Nesse movimento destacam-se: a valorização da criança; tratamento científico do processo educacional, ou seja, as etapas do desenvolvimento psicológico e biológico dos estudantes; respeito às capacidades e aptidões individuais; concorda com as atividades e liberdade de expressão dos alunos (LIBÂNEO, 2006).

Esse movimento de renovação pedagógica, inspirado principalmente nas ideias de Rousseau, tiveram diversas nomeações, como: educação nova, escola nova, pedagogia ativa, entre outras. Foi desenvolvida como tendência no início do século XX, embora, anteriormente, já se conheciam outros pedagogos e filósofos pensadores da renovação escolar, sendo eles: Erasmo, Rabelais, Montaigne (à época do Renascimento, meados do século XIV ao fim do século XVI), Comênio (século XVII), Rousseau e Pestalozzi (século XVIII) (LIBÂNEO, 2006). Podemos perceber isso demarcado na Figura 3.

Nos Estados Unidos, dentro do movimento escola novista, desenvolveu-se a Pedagogia Pragmática ou também conhecida como Pedagogia Progressivista, liderada pelo educador John Dewey (1859-1952). Segundo Libâneo (2006), suas ideias foram muito propagadas no movimento da Escola Nova na América Latina, principalmente no Brasil. Os personagens principais desse movimento foram Anísio Teixeira⁸, Rui

⁸Anísio Teixeira (1900 – 1971) - mentor de duas universidades no país - a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, desmembrada pelo Estado Novo de Getúlio Vargas. E a Universidade de Brasília, da qual era reitor, quando do Golpe Militar de 1964. Além dessas realizações, Anísio foi o fundador da Escola Parque, em Salvador (1950), instituição que posteriormente inspiraria o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, no Rio de Janeiro, na década de 1980

Barbosa⁹, Fernando de Azevedo¹⁰, Lourenço Filho¹¹ e alguns outros educadores, formando, no início da década de 1930, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, lançando um Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932¹², “que em linhas gerais, defendia a reconstrução educacional do Brasil com objetivos e finalidades educacionais para todos, tendo como princípios laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação” (MARTINS, 2017, p. 32). Esse Manifesto influenciou a postura de educadores e governantes. Porém, ao se ler o documento, deve-se cuidar para não fazer uma leitura ingênua, pois

A defesa da educação feita pelos pioneiros visava à superação da organização social da época, por meio da incorporação dos valores liberais. Para isso, pregavam a eliminação do ensino religioso nas escolas para poderem reforçar, por intermédio do ideário liberal, a difusão da ideia de amor à pátria, a valorização do indivíduo como homem voltado para as coisas públicas e para o nacionalismo altruísta. Além disso, a equidade social defendida pelos pioneiros não tinha a intenção de superar a sociedade de classes, mas era ideologicamente, o resultado do esforço e da solidariedade de todos na organização da riqueza nacional (VIEIRA, 2006, p. 13).

O movimento escolanovista, no Brasil, se desdobrou em várias correntes pedagógicas, sendo classificadas por Libâneo (2014, p.21) em dois grupos: A tendência Liberal, subdividida em quatro correntes: Tradicional; Renovada Progressista; Renovada não-diretiva; Tecnicista. E a tendência Progressista, subdividindo-se em três: Libertadora; Libertária; Crítico-social dos conteúdos¹³. A pedagogia Liberal, para Libâneo, é uma manifestação de uma sociedade em um sistema capitalista, em que é estabelecida uma forma de organização baseada na propriedade privada dos meios de produção. Tem como ideia que a escola tem por função preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais, aprendendo a adaptar-se aos valores e às normas vigentes nas sociedades.

⁹ Rui Barbosa (1849-1923) foi político e propulsor de reformas do ensino, sendo elas “Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882)” e a “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições complementares da Instrução Pública (1883)” em que tais segmentos sejam oferecidos de forma gratuita, obrigatória, laica desde o jardim de infância até o ensino superior.

¹⁰ Fernando de Azevedo (1894-1974) - aplicou a Sociologia da Educação e reformou o ensino em São Paulo na década de 1930.

¹¹ Lourenço Filho (1897-1970) – Pedagogo e professor.

¹² Para quem se interessar o documento do Manifesto de 1932 está disponível em :< <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em 29 de jun. de 2018

¹³ Mizukami (1986), em seu livro *Ensino: Abordagens do Processo*, classifica essas tendências de forma diferente, listando cinco abordagens educacionais que professores e/gestores adotaram em sua sala de aula, são elas: humanista, comportamentalista, tradicional, cognitivista e sociocultural. E a cada abordagem conceitua o que se entende por homem, mundo, conhecimento, entre outros.

A tendência liberal tradicional, bem marcada na realidade das escolas do Brasil, é caracterizada por um ensino humanístico, no qual o estudante é educado para atingir sua realização como pessoa. Os conteúdos e os procedimentos didáticos não têm relação com a realidade dos alunos. A atuação da escola nessa tendência é preparar os alunos intelectualmente e moralmente para assumirem um papel na sociedade. Considera que o caminho em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, cabendo a eles criarem condições de lutar e superar as suas dificuldades.

Os conteúdos ensinados são gerados e acumulados por gerações passadas e transmitidos aos estudantes como verdades incontestáveis. A forma de passar esse conteúdo é basicamente por exposição verbal e demonstração, com ênfase em exercícios de repetição e memorização de fórmulas e conceitos. A autoridade do professor predomina sobre o aluno, impedindo a comunicação entre os colegas de sala. Dentro dessa tendência, entende-se que a aprendizagem é dada pela repetição de exercícios e recapitulação da matéria. A avaliação é feita em prazos curtos, com exercícios orais e para casa; e prazos longos, com provas dissertativas e trabalhos para casa.

Para Mizukami (1986), a abordagem tradicional é fruto do capitalismo, na qual a função da escola passa a ser a de preparar recursos humanos para a produção. O ensino é voltado ao que é externo ao aluno, centrado na disciplina, no professor. A escola defende uma postura vertical do professor para o aluno, pois a educação é caracterizada como produto, em que se deposita o conhecimento no aluno. Possui visão individualista do processo educacional, aulas expositivas, impossibilitando algum tipo de trabalho em equipe.

Em relação ao ensino e à aprendizagem, a preocupação é maior com a quantidade de conteúdo a ser adquirida, do que com a reflexão sobre eles pelos estudantes. Portanto, a motivação dos alunos para o ensino e a aprendizagem é externa e dependerá do professor. Há a tendência de se tratar todos os alunos de forma igual, seja nos livros didáticos, nos ritmos de trabalho, de estudar, ou seja, todos devem adquirir os mesmos conhecimentos.

Na tendência liberal renovada progressista, a educação é um processo interno, partindo dos interesses individuais para adaptar-se ao meio. Valoriza o aluno sendo sujeito do seu próprio conhecimento. O ensino é centrado no aluno e no grupo. Podemos destacar alguns educadores nessa tendência, como: Anísio Teixeira, Maria Montessori¹⁴

¹⁴ Maria Montessori é fundadora de outro grande movimento de escolas de uma abordagem não tradicional. A primeira escola montessoriana foi fundada em San Lorenzo, na Itália em 1907.

e Decroly¹⁵. Nessa pedagogia acredita-se que a formação do ser humano vem de uma força interior, mediante a influência dos meios e de seus períodos de desenvolvimento. A educação para essa abordagem tem como objetivo buscar dentro da criança/estudante a auto-formação e construção do seu próprio conhecimento.

Os conteúdos a serem ensinados partem das experiências dos sujeitos, valorizando os processos mentais e habilidades cognitivas. É o “aprender a aprender”, sendo mais importante o processo que o estudante percorreu para obter determinado conhecimento, do que o saber propriamente dito. E o método utilizado é a ideia de “aprender fazendo” o de valorizar as experimentações, pesquisas, descobertas, resolução de problemas. Acentua-se o trabalho em grupo, não havendo lugar privilegiado entre professor e aluno. E entende-se que um aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeita as regras estabelecidas no grupo. A aprendizagem se dá por meio das descobertas e a sua avaliação é feita de forma fluída (LIBÂNEO, 2014, p. 26).

A tendência liberal renovada não-diretiva tem como papel da escola a formação de atitudes, preocupada com o psicológico do indivíduo. Um dos principais estudiosos dessa tendência foi Carl Rogers, e este diz que o ensino está estritamente ligado ao bem-estar pessoal. Os professores que se utilizam dessa abordagem desenvolvem um método próprio de ensino, valorizando e auxiliando a capacidade de autodesenvolvimento dos seus estudantes. Desse modo, a educação está centrada no aluno e há auto avaliação.

Mizukami (1986) identifica esta abordagem como a humanista, e se baseia em dois educadores para descrever: C. Rogers e A. Neill. De todo modo, esta abordagem enfatiza o desenvolvimento da personalidade do estudante e entende que o conteúdo se dá por meio das experiências construídas pelos alunos. O professor não transmite conhecimento, mas cria condições necessárias para aprenderem e a auto avaliação é uma das práticas para se avaliar o conhecimento dos sujeitos. Entende-se que essa abordagem consiste em deixar a responsabilidade da educação ao próprio estudante, denominada de filosofia da educação democrática. A educação cria condições necessárias para que o aluno se torne autônomo, trabalhe em equipe e tenha iniciativa. E os motivos para se ter aprendizagem deverão ser do sujeito aprendiz (MIZUKAMI, 1986, p. 44).

¹⁵ Jean-Ovide Decroly (1871- 1932), de origem belga, biólogo, psicólogo e educador, trabalhou em um laboratório experimental com crianças consideradas anormais à época e realizou práticas pedagógicas diferentes das praticadas nas instituições escolares, incentivando as experimentações nas escolas. (DUREUCQ, 2010)

E a tendência liberal tecnicista tem a função de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, a indústria. Os conteúdos de ensino decorrem da ciência objetiva estabelecidos por especialistas, sem hipótese para argumentos subjetivos. Em relação à metodologia de ensino, é utilizada a transmissão dos conteúdos por meio de procedimentos e técnicas necessárias a resolver os objetivos propostos para os conteúdos, sendo um dos principais propósitos “conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino” (LIBÂNEO, 2014, p. 30).

O relacionamento entre professor e aluno se dá por um elo de ligação entre o conteúdo e o estudante. O professor é quem administra as condições de transmissão da matéria e o aluno é um sujeito passivo perante essa abordagem, não questionando e nem refletindo sobre o conteúdo a ser aprendido. A aprendizagem traz um enfoque centrado no controle das condições que cercam os indivíduos. Um dos estudiosos dessa tendência é Skinner¹⁶. Segundo Libâneo, essa tendência teve influência no Brasil na segunda metade dos anos de 1950 devido à parceria feita com os Estados Unidos da América referente ao desenvolvimento industrial do país. Porém, o Brasil fortaleceu a sua introdução com o objetivo de adequar o sistema educacional às necessidades econômicas do país no final dos anos de 1960, período do Regime Militar (1964-1985), pelas leis 5540/68 e 5692/71.

A pedagogia progressista tem por objetivo a análise crítica das realidades sociais da educação. Libâneo reflete sobre a dificuldade dessa pedagogia vingar em um ambiente capitalista. Em algumas vezes, sua filosofia é utilizada como base de luta dos profissionais da educação por direitos. Como descrito anteriormente, se subdivide em três tendências: Libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos.

A tendência libertadora é conhecida como a pedagogia do educador Paulo Freire, por propor autonomia dos estudantes diante do seu conhecimento, a valorização da experiência vivida e a autogestão pedagógica. As escolas valorizam o aprendizado em grupo, por meio de trabalhos com projetos, participações em discussões, assembleias, entre outros, além de ter um trabalho educacional em conjunto com a comunidade em que estão inseridas. Esta tendência tem como marca a educação “não formal” visando a transformação do homem em uma visão crítica.

¹⁶ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) foi um estudioso do comportamento humano. Teve seu trabalho reconhecido mundialmente por entender que “o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem por meio de respostas ou depois delas” (LIBÂNEO, 2014, p. 32).

Os conteúdos a serem ensinados para os estudantes nesta tendência são chamados de temas geradores, retirados da problematização e realidade social dos educandos. E o principal método utilizado é o diálogo entre estudantes e professores. Por isso, o grupo de discussão é um dos trabalhos educativos desta tendência. O professor caminha junto com seus estudantes em uma perspectiva horizontal, como mediador da aprendizagem e diálogo. A avaliação é feita mediante o grupo de discussão e também há auto avaliação.

Na tendência libertária, espera-se que a escola exerça um papel transformador no estudante em um sentido libertário e de autogestão, baseando-se na participação grupal, assembleias, conselhos, eleições, levando para a vida tudo o que aprendeu. Podendo desenvolver um olhar crítico para a sociedade em que vive. Portanto, esta tendência tem um sentido político no qual o desenvolvimento individual se realiza no coletivo. Os conteúdos de ensino nesta tendência são colocados à disposição dos estudantes, porém não são exigidos, ou seja, os conteúdos surgem das necessidades do coletivo. Não há um método de ensino estabelecido, pois é necessário somente deixar todo o material necessário de pesquisa à mão dos estudantes, cabendo a eles decidirem o que irão utilizar.

O professor tem o papel de orientar as ideias que surgiram nos grupos de discussões com os alunos, auxiliando na reflexão do assunto. Não há uma avaliação sistemática, o que se tem é uma auto avaliação dos projetos e conhecimentos desenvolvidos junto ao seu grupo de discussão.

As escolas democráticas mantêm suas singularidades de acordo com a demanda do seu público, seguindo três princípios em comum: gestão participativa, organização pedagógica com centro nos estudos e relações não hierárquicas entre estudantes e educadores. Singer (2008) comenta que, seguindo esses parâmetros, redes de escolas do mundo todo começam a aparecer providas de mudanças pela democratização e novas experiências escolares, como pode ser notado na Figura 3. Atualmente, existem várias redes que articulam tais escolas pelo mundo. A escola mais famosa que participa de uma dessas redes¹⁷ é a *Summerhill*. Fundada por Alexander Sutherland Neill¹⁸, em 1921 na Alemanha, depois transferida para a Inglaterra (SINGER, 2008, p.11). Como já havíamos

¹⁷ Refere-se à rede *International Democratic Education Network* (IDEN) criada no Japão em 2000 durante a Conferência Internacional de Escolas Democráticas, que vem acontecendo anualmente desde 1993 (SINGER, 2008).

¹⁸ “Neill escreveu vários livros que foram traduzidos para dezenas de línguas e, a partir dos anos 60, inspirou a criação de escolas *Summerhill* em diversos países, sobretudo nos Estados Unidos” (SINGER, 2008, p. 12).

mentionado, A. Neill, segundo Libâneo (2014), não pode ser considerado progressista, porém influenciou alguns educadores aptos à tendência libertária.

Um dos educadores que podemos citar nesta tendência é Freinet. O educador Célestin Freinet, em 1935, em Vence, na França, também idealizou uma escola com caráter humanista e democrático, na qual o estudante é considerado da mesma natureza do professor. A pedagogia freinetiana possui quatro eixos norteadores: livre expressão, cooperação, autonomia e trabalho. A auto avaliação é utilizada como forma dos estudantes refletirem sobre o seu trabalho e ela pode ser usada em vários momentos do ensino e da aprendizagem dos indivíduos. Destacamos algumas práticas utilizadas nessa pedagogia: 1. aula passeio, que consiste na observação do ambiente natural e humano; 2. texto livre, em que os estudantes compartilham suas experiências individuais; 3. o jornal escolar em que são comunicados, para as famílias, os acontecimentos da escola (LEGRAND, 2010). Em relação ao ensino de Matemática

o cálculo deve ser um instrumento de ação sobre as coisas. A aritmética se justifica, não pelo acesso desencarnado aos números e às operações, mas na medida em que sirva para medir os campos, pesar os produtos, calcular os preços, os juros devidos ou a se cobrar. Trata-se, portanto, de mergulhar o cálculo escolar na vida do entorno, convertendo-o num cálculo vivo. A própria classe, concebida como um meio “técnico de vida”, oferecerá a base dessas atividades matemáticas (LEGRAND, 2010, p. 19).

Nessa perspectiva, outra escola que se diz democrática e que merece destaque é a Escola da Ponte, instituição inspiradora das escolas que participam desta pesquisa. Essa escola está localizada em Portugal e começou o processo de democratização em 1976, por uma iniciativa de professores liderados por José Pacheco, fundador dessa instituição.

Segundo Singer (2008), em consonância com a educação democrática aparece o movimento da educação inclusiva, que visa a individualidade dos caminhos percorridos para a aprendizagem e a crítica à escola atual (WREGE, 2012). Esse movimento defende que todas as pessoas têm direito ao acesso às escolas regulares, defendendo um modelo de escola que atenda a todos, considerando suas necessidades, visando a cooperação, participação e solidariedade. Com isso, as identidades da educação inclusiva seguem alinhadas aos da educação chamada de democrática.

E a terceira tendência é a pedagogia crítico social dos conteúdos, que valoriza as ações pedagógicas inseridas em uma prática social concreta. A escola tem a função de garantir a todos os seus estudantes uma educação de qualidade, a fim de eliminar as

barreiras sociais e preparar os estudantes para o mundo adulto, com participação ativa na sociedade.

Os conteúdos de ensino devem ter uma ligação com a realidade social dos estudantes e o método a ser utilizado deve favorecer os interesses e a experiência dos alunos. Nessa tendência o professor também é o mediador, de forma que professores e alunos devem colaborar para que consigam progredir. Na questão da aprendizagem, os estudantes reconhecem esse novo conhecimento em suas experiências e o professor trabalha isso de forma a ampliar o olhar, tornando-o mais claro e significativo, tendo em vista a democratização do ensino brasileiro. Libâneo (2014, p. 46) defende essa tendência no ensino, pois acredita que centrar o ensino no professor ou centrar o ensino no estudante em extremos é negar a relação dialógica que possa haver entre ambos, prefere o modelo de interação de ajuda mútua.

Além dessas instituições citadas, conhecemos diversas outras, porém não conseguimos encaixá-las em alguma das tendências citadas acima, por exemplo: A escola Waldorf, proposta pelo austríaco Rudolf Steiner, fundada em 1919 no território alemão, com o princípio básico de inspiração antroposófica. É um exemplo de escola que possui organização diferenciada e que tem como propósito formar os estudantes de forma autônoma. A arte está presente em todas as áreas do conhecimento nessa escola. O currículo respeita o crescer dos alunos e o conteúdo é transmitido de acordo com a fase de seu desenvolvimento¹⁹. Existem as escolas Montessorianas, fundadas por Maria Montessori. A primeira escola montessoriana foi fundada em San Lorenzo, na Itália em 1907. Nessa pedagogia acredita-se que a formação do ser humano vem de uma força interior, mediante a influência dos meios e de seus períodos de desenvolvimento. A educação para essa abordagem tem como objetivo buscar dentro da criança/estudante a auto formação e construção do seu próprio conhecimento²⁰.

Existiram casos de escolas que foram extintas por serem diferentes, por exemplo, os Ginásios Vocacionais (década de 1960) que utilizavam uma proposta de formar cidadãos “preparados para assumir suas vocações, éticos, abertos à diversidade, ao questionamento. Ambicionavam formar uma equipe disposta a assumir posições frente

¹⁹ Informações retiradas do site oficial da pedagogia Waldorf no Brasil, que pode ser acessado através do link: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Pedagogia.php>> acesso 21 dez. 2016.

²⁰ Informações retiradas a partir da leitura do site oficial da Organização Montessori no Brasil, pode ser acessado por meio do link: <<http://omb.org.br/>>. Acesso em 22 dez. 2016.

ao novo, para criar com compromisso” (NAKAMURA, 2017, p. 587). Por causa de questões contrárias à política da época, foram fechados.

Refletir sobre esse movimento de instituição escolar permite identificar que a educação escolar foi pensada de diferentes maneiras e com diversos propósitos sociais. Segundo Gadotti e Romão (1998), sempre existiram experiências educacionais com aspectos democráticos no Brasil, mas elas não foram muito divulgadas e tão pouco os impactos sobre os sistemas de ensino foram avaliados. “Muitas delas são frutos de iniciativa de alguns educadores e foram interrompidas quando estes deixaram a escola; não tiveram continuidade” (GADOTTI, ROMÃO, 1998, p. 26).

É importante lembrar que os princípios democráticos são assegurados pela Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), ratificando o artigo 206, Inciso VI, da Constituição Federal de 1988. Porém, ela “não assegura a sua universalização em todos os sistemas de ensino e, ainda, não especifica os caminhos para a efetivação desse princípio” (DZIOBA, BARION, 2016, p. 6).

No art. 12 estabelece sete ações a serem desenvolvidas pela escola. A principal delas, na nossa opinião, diz respeito à autonomia que a escola tem na elaboração e execução de sua proposta pedagógica. No artigo 14, 15 e 23, temos:

as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação básica na elaboração projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público. Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL,1996).

Quando olhamos para essa lei, é possível entender o que seria uma educação democrática. É importante destacar que entendemos que o conceito de escolas democráticas se aproxima do conceito de escola inovadora, porém não são os mesmos. Para Navarro (2000) a inovação educativa depende do contexto cultural, científico, técnico e profissional. No campo da tecnologia o termo inovação, em princípio, associa-se à produção de um novo objeto, não reduzindo-se somente a isso. No campo cultural, refere-se

à atividade humana, ciências sociais e educação, indicando a ideia de mudanças de atitudes, comportamentos, procedimentos, modos de fazer, ações e até utilizações de alguns instrumentos. Ou seja, é a incorporação de algo novo dentro de uma realidade existente. As escolas inovadoras, segundo Martins (2017), são aquelas que rompem com as concepções tradicionais de currículo, gestão, metodologia, ambiente escolar e envolvimento com outras redes. Há a tendência de modificar tempo, espaços, metodologias, avaliação e organização, com o objetivo de formação integral dos estudantes. E essas mudanças são motivadas por questões locais e pela maneira de compreender a educação na escola. José Moran (2017), em seu texto *Escola para o século XXI*, destaca alguns dos diferenciais de uma escola considerada inovadora, como

ambientes institucionais e pessoais abertos e acolhedores; Os estudantes como centro da escola; A filosofia que orienta as ações pedagógicas é a de construir diariamente uma grande escola para os estudantes, com a convicção de que estes são capazes de fazer coisas incríveis; Currículo por projetos, combinando três processos: a aprendizagem personalizada (em que cada um pode aprender o básico por si mesmo – aprendizagem prévia, aula invertida); a aprendizagem mediada por pessoal mais experientes (professores, orientadores, mentores). A personalização (aprendizagem adaptada aos ritmos e necessidades de cada pessoa) é cada vez mais importante e viável. Ela se amplia, potencializa e combina com a aprendizagem colaborativa, em grupos, em redes (presenciais e *onlines*); Professores orientadores e mentores competentes (MORAN, 2017, p.68).

Após estudar todas essas tendências e modelos educacionais, seja a escola A ou B ou com determinada perspectiva, percebe-se que aquelas com metodologias mais ativas, participativas, democráticas favorecem o princípio da inclusão. Este que é contrário ao modelo tradicional, individual, competitivo. Pois para Booth e Ainscow (2011, p. 9) “a inclusão tem a ver com a ampliação da participação de todas as crianças e adultos. Tem a ver com apoiar as escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade”. Ou seja, para se ter inclusão escolar é necessário que a comunidade seja participativa e ativa em relação a essa temática, respeite os valores inclusivos, uma escola em que todos possam participar das atividades acadêmicas, um currículo para todos, utilizando recursos de aprendizagem quando for necessário.

A educação inclusiva vem ao encontro ao princípio de educação para todos. Ela é mais do que um perfil de escola e sim uma forma de viver, uma filosofia de educação, tendo como seus princípios fundamentais a diversidade e a heterogeneidade, permitindo que cada aluno possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Os melhores

métodos para se ter uma educação inclusiva são aqueles que possibilitam que cada aluno aprenda junto com o outro, cooperando, colaborando, como traz a pesquisa de Bello (2017). Nessa perspectiva, apresento no próximo capítulo as escolas investigadas e o percurso metodológico.

2. NOSSO PERCURSO DE PESQUISA

Neste capítulo temos como objetivo apresentar os passos percorridos para a produção dos dados desta pesquisa. Subdividimos em cinco tópicos, sendo eles: 2.1. - O encontro com a Emef Desembargador Amorim Lima. 2.2. - O encontro com a Emef Presidente Campos Salles. 2.3. – O encontro com o Cieja Campo Limpo. 2.4. - A participação no Conane. 2.5. – A História Oral nesta pesquisa.

2.1 O encontro com a Emef Desembargador Amorim Lima

No dia 03 de junho de 2015, no período da manhã, aconteceu o primeiro contato presencial nesta escola. A visita foi marcada para as 7h30 da manhã, porém precisei aguardar até às 9h30 para conhecê-la. Primeiramente, após chegar e esperar o momento de ser atendida, a diretora Ana Elisa²¹ me direcionou para a sua sala, um ambiente grande, com muitos livros e materiais de artes espalhados. Sentamos²² (outros pesquisadores que estavam ali e eu) em volta de uma mesa grande em forma oval e iniciamos um “batalhão” de perguntas para a diretora, que nos respondeu gentilmente. Essa entrevista não foi gravada e não entrará nas nossas narrativas.

Após esse momento, contei sobre o meu trabalho e perguntei sobre a possibilidade de a escola participar da pesquisa, de modo que eu pudesse convidar os professores que ensinam Matemática para uma entrevista. A diretora gostou da proposta e acenou positivamente, inclusive me contou que nessa escola há um projeto de Matemática com os alunos com deficiência em que a professora de Matemática é responsável juntamente ao Pibid (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de licenciatura em Matemática da Universidade de São Paulo. Além disso, ela perguntou se eu gostaria de vivenciar a metodologia da escola passando um período “estagiando” na instituição e para poder realizar as entrevistas. Esse período de estágio e produção dos dados narrativos aconteceu no segundo semestre de 2015, pois no primeiro semestre eu

²¹ Ana Elisa Pereira Flaquer de Siqueira é a diretora dessa instituição e a sua narrativa encontra-se nesta pesquisa.

²² Nesse dia, outros pesquisadores foram conhecer essa escola. Estávamos em três. Os outros dois estavam realizando um trabalho de graduação relacionado à temática de políticas públicas.

ainda estava terminando as disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, ao qual pertença.

Nesse período em que permaneci na escola, aproveitei para estudar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e todos os documentos disponíveis que estavam relacionados a essa Emef. O estudo desse material foi muito importante para entender o contexto em que essa instituição está inserida e o que faz dessa escola ser diferente das escolas que eu conheci.

Essa instituição foi inaugurada em 20 de dezembro de 1956 e era denominada como Primeira Escola Isolada da Vila Indiana²³, sua primeira organizadora foi a professora Yolanda Limongelle, posteriormente, foi chamada de Escolas Reunidas da Vila Indiana. A partir de 1999 foi nomeada de Emef Desembargador Amorim Lima e obteve seu próprio regimento escolar aprovado pela portaria nº001/99 publicada no Diário Oficial 02 de fevereiro de 1999. Está dividida em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), ciclo interdisciplinar (4º ao 6º ano) e o ciclo autoral (7º ao 9º ano). Seu horário escolar está dividido em dois turnos, sendo o primeiro das 7 às 12 horas e o segundo das 13 às 18 horas.

Está localizada em um bairro paulistano próximo à Universidade de São Paulo e a outros bairros periféricos, mostrando heterogeneidade no público que a frequenta. Uma singularidade dessa unidade escolar é a participação da comunidade do seu entorno nas atividades que a escola proporciona.

As primeiras mudanças em seu projeto pedagógico aconteceram com a chegada da Diretora Ana Elisa²⁴ em 1996, pois à época existia muita evasão dos estudantes. Para contornar esse problema decidiu-se abrir a escola para a comunidade aos finais de semana e melhorar os seus espaços a fim de torná-los mais agradáveis.

Com o apoio dos pais e da comunidade, a escola passou a oferecer oficinas, cursos extracurriculares, festas culturais e grupos de teatro, entre outros. Em 2002, o Conselho Escolar, formado por professores, gestores e por membros da comunidade, iniciou uma discussão sobre a melhoria no ensino dos estudantes que ali estavam. Por meio de um levantamento de dados pelos membros do Conselho, notou-se um dado alarmante e que

²³ Nessa data a Vila Indiana era um bairro periférico da cidade de São Paulo, dessa forma, a primeira escola foi chamada de Escola Isolada da Vila Indiana, pois essas instituições se instalavam nesses locais com o objetivo de oferecer uma formação básica, por exemplo, leitura, escrita e operações aritméticas. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723814272013201/2816>>. Acesso 13 de out. de 2016.

²⁴ Sua entrevista encontra-se na íntegra no decorrer deste trabalho.

fazia diferença no ensino e na aprendizagem dos estudantes: a constante falta dos professores.

Em 2003, o Conselho convidou a psicóloga Rosely Sayão para ajudá-los a solucionar essa questão. Em algumas reuniões, Rosely apresentou um vídeo da Escola da Ponte, localizada em Portugal, que mostrava como era o projeto político pedagógico e como eram resolvidos os seus problemas. Posteriormente, Rosely apresentou uma proposta de assessoria para a implementação de alguns dispositivos²⁵ inspirados na escola portuguesa²⁶. Em dezembro de 2003 o Projeto foi levado para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a aprovação e no ano seguinte (2004) foi iniciado.

Quebraram-se as paredes das salas de aulas que foram transformadas em grandes salões de estudos. Esses salões têm capacidade para 120 crianças sentadas e agrupadas de quatro em quatro. Em 2015, a escola contava com a seguinte estrutura no térreo: átrio, secretaria, biblioteca, sala dos professores, laboratório de ideias, salão do primeiro ano, sala de artes, pátio interno, sanitários, cozinha e refeitório. O primeiro andar é composto pelos salões do ciclo de alfabetização e dos ciclos interdisciplinares, laboratório de ciências. No segundo andar, há mais um salão e duas salas onde são organizadas as oficinas. Na área externa há um parquinho, deck embaixo de uma árvore, horta, pista de skate e duas quadras poliesportivas. Em toda a escola, é possível encontrar trabalhos realizados pelos alunos pendurados nas paredes e frases positivas que incentivam a aprendizagem e o respeito pelo outro.

A todo momento ouve-se por parte dos estudantes e dos professores o objetivo do projeto dessa escola, sendo este “um compromisso coletivo em que todos os seus agentes se engajem sempre mais num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015a, p. 14). Além do objetivo do projeto, os valores priorizados pelo projeto da escola encontram-se colados em várias paredes no interior escolar, sendo “autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO

²⁵ “Sinônimo de instrumento, ferramenta, recursos. Na educação pode ser entendido como estratégias e materiais a que se pode recorrer na prática educativa, concebidos criticamente e elaborados como propostas educativas adequadas ao quadro sociocultural do seu grupo de estudantes” (PACHECO, PACHECO, 2014, p. 205).

²⁶ “Na escola da Ponte o conceito de dispositivo pedagógico ultrapassa o nível das estratégias e materiais, agrega suporte de uma cultura organizacional enquadrada num projeto educativo específico não se limitando ao domínio do desenvolvimento curricular” (PACHECO, PACHECO, 2014, p. 206)

PAULO, 2015a, p. 14). Professores, funcionários e estudantes rememoram sempre esses valores e que eles só se concretizam se todos apoiarem.

As pessoas que participam da gestão dessa Emef estão sempre pensando, refletindo e transformando os dispositivos pedagógicos de forma a se adequarem ao objetivo do projeto e das necessidades da escola e de seus estudantes. Nesse sentido, o projeto privilegia o trabalho de pesquisa, em que a aula expositiva deixa de ser o principal instrumento metodológico de ensino e acaba sendo utilizada pontualmente²⁷.

Esse trabalho de pesquisa é norteado por Roteiros temáticos de pesquisa²⁸, que são apoiados nos livros didáticos e paradidáticos distribuídos pelo Ministério da Educação. Além disso, há o acompanhamento do plano quinzenal de estudos pelos seus tutores e família. Além desse acompanhamento quinzenal dos roteiros, a escola possui oficinas de conteúdos específicos, por exemplo: matemática, inglês, artes, educação física, leitura e escrita; e outras oficinas que escapam do currículo estabelecido, por exemplo: de capoeira, latim, música, entre outras. Nos momentos de oficinas os professores dão um foco maior nos conteúdos em que os estudantes estão com mais dificuldades, trabalhando com outras atividades pedagógicas. Essas outras oficinas são oferecidas pela comunidade voluntariamente, então, a cada ano, elas mudam de acordo com o que é proposto pela comunidade da escola.

Os tutores são os professores dessa unidade escolar responsáveis por uma certa quantidade de alunos²⁹, e sua função é mediar as atividades pedagógicas realizadas por cada tutorando. E introduzem a auto avaliação dos estudantes de cada roteiro, questionando-os sobre as atividades realizadas.

Na escola há o momento da roda de conversa. Esse momento é composto por um grupo de estudantes e um tutor, e são discutidos e refletidos acontecimentos diários escolares. Na semana escolar, há horários específicos para acontecer a roda. Além dos horários reservados para a roda de conversa, há o horário dos grupos de responsabilidades. Esses grupos são formados por alunos e professores, e neles se discutem ideias para se preservar os espaços da escola, por exemplo, cuidado do refeitório e organização da fila;

²⁷ Essas informações encontram-se no site da escola (<https://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>) e no PPP de 2015, disponível na página *web* da Prefeitura de São Paulo <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Acesse-aqui-os-Projetos-Politicos-Pedagogicos-das-Unidades-Escolares-da-SME-1>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

²⁸ Nos anexos, encontra-se um exemplo de Roteiro Temático.

²⁹ Normalmente são responsáveis por 10 a 15 alunos. Mas isso depende de quantos professores e alunos pertencem ao ano letivo da Emef, de tal forma que essa distribuição seja igual.

pátio e banheiro; quadras, entre outros. A organização semanal da Emef é estruturada para que todas essas atividades aconteçam.

A **mediação de conflito** é outro dispositivo utilizado pela Emef a fim de promover sempre o diálogo e a reflexão dos envolvidos no conflito. Essa mediação pode ser feita por um professor que estava presente ou não nesse momento.

A **docência solidária** é uma prática compartilhada entre os professores dessa instituição. Então há um “descentramento do papel do professor como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015a, p. 15). Na prática, os professores auxiliam os estudantes na construção do seu conhecimento. Assim, quando há uma dúvida de um aluno e o professor não sabe a resposta, pesquisam e descobrem juntos.

Nos dias em que fiquei na escola, percebi a presença de tecnologias na educação. Eles possuem um laboratório grande de informática e aparelhos de multimídia e utilizam bastante esse ambiente. As atividades de roteiro pedem atividades com tecnologias. Além dessa sala, nos salões, onde normalmente acontecem as atividades de roteiros, há *netbooks* disponíveis para uso dos estudantes. Foi desenvolvida por parceiros da Emef uma plataforma *online* para postar atividades realizadas pelos estudantes. Essa plataforma auxilia na gestão pedagógica dos professores e no acompanhar do andamento das atividades. É importante ressaltar que a primeira sensação que tive ao entrar em uma escola como essa foi a de que ela era desorganizada. Mas depois que se entende os objetivos da escola, percebe-se a liberdade que os alunos têm dentro dela, seja na forma de se expressarem oralmente ou fisicamente.

Percebi, ao estudar o PPP dessa instituição e pela minha vivência nela num curto período, inspirações do Educador Paulo Freire com a pedagogia libertária e do professor José Pacheco, fundador da Escola da Ponte. Além de presenciar práticas democráticas, observei o trabalho da Emef voltado para a autonomia, a criticidade e a liberdade de estudantes. Por exemplo, o constante diálogo entre tutores, gestão e estudantes, principalmente na Roda de Conversa. E na tutoria que o educador presta aos estudantes nas atividades pedagógicas, de maneira que permita construir seus próprios conhecimentos, bem como na autonomia que os estudantes têm ao serem responsáveis por algumas atividades da escola, como o grupo de responsabilidades.

Como meu olhar estava voltado especificamente para o ensino e a aprendizagem de Matemática de pessoas com deficiência, nesse ambiente escolar, observei, por meio

das narrativas dos professores colaboradores desta pesquisa, alguns aspectos relacionados à inclusão escolar que extrapolam os escritos do PPP, além dos professores descreverem com mais vida os espaços pedagógicos vivenciados por eles cotidianamente. As narrativas e suas análises encontram-se mais adiante, talvez as narrativas da diretora e dos professores consigam ilustrar melhor a escola que eu descrevi.

2.2 O encontro com a Emef Presidente Campos Salles

No primeiro semestre de 2015, entrei em contato por telefone com esta escola, localizada na Rua Vale das Lágrimas, Heliópolis – São Paulo; esse bairro é popularmente conhecido por comunidade Heliópolis, e é uma das maiores favelas do Brasil³⁰.

Essa escola está em um complexo com várias unidades escolares próximas e não possui grades ou muros marcando divisão territorial entre as instituições. Esse complexo é chamado de Centro Educacional Unificado (CEU). Ao entrar pela secretaria, fui recebida por duas crianças³¹ de, aproximadamente, sete anos que me apresentaram a escola, nos seus mínimos detalhes. Elas me levaram até a sala de reunião em que estavam presentes alguns estudantes de diversos cursos de graduação e de pós-graduação, que foram conhecer a escola, a coordenadora pedagógica e cerca de 10 crianças estudantes da Emef A coordenadora falou sobre a escola e iniciamos (os estudantes que estavam na sala e eu) os nossos questionamentos. Essa conversa não foi gravada e não entrará em nossas narrativas. Porém, ela foi de grande valia para o entendimento do funcionamento da escola.

Após o término desse bate papo, perguntei como é a abertura da Emef para pesquisas e conversei sobre o meu interesse em entrevistar os professores que ensinam matemática e lecionam nessa escola; a coordenadora se mostrou interessada no tema e pediu que eu enviasse um e-mail para a diretora da instituição. Posteriormente, com o contato via *e-mail* realizado, fui convidada a passar um período na escola para conhecer e entender como funciona a metodologia que eles utilizam e para que pudesse realizar as entrevistas.

Durante esse período, assim como foi realizado com a Emef Desembargador Amorim Lima, aproveitei para estudar o seu Projeto Político Pedagógico e todos os documentos disponíveis que estavam relacionados a essa escola, até o ano da produção dos dados, ou seja, segundo semestre de 2015. O estudo desse material foi muito importante para entender o seu contexto e o que faz essa instituição diferente das demais que conheci.

³⁰Segundo as pesquisas do IBGE (2010). Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/92/cd_2010_aglomerados_subnormais.pdf> Acesso em 12 dez. 2016.

³¹A prática de visitar escolas com um perfil diferente do tradicional “é bastante comum no Brasil e no mundo. Apesar de cada uma lidar de determinada maneira com os visitantes, variando muito em decorrência da popularidade da escola, receber visitas é uma atividade comum em várias delas” (BARREIRA, 2016, p. 71).

A Emef Presidente Campos Salles iniciou suas atividades em 1957, seu nome inicialmente era: Escola São João Clímaco. Em 1995, essa instituição assumiu uma nova direção, com o prof. Braz Rodrigues Nogueira. Após quase 10 anos de direção, em 2004 ele deu início ao projeto integração escola-comunidade, que tinha duas ideias norteadoras: “tudo passa pela educação” e “a escola deve ser um centro de liderança na comunidade em que atua”.

Essa ideia de mudança aconteceu devido às percepções do diretor, de alguns professores e da comunidade, do desinteresse dos seus estudantes com a escola, além da não participação da comunidade nas atividades pedagógicas desenvolvidas naquele ambiente. Nesse momento, conhecia-se essa instituição por ser muito violenta.

Os profissionais da Emef Presidente Campos Salles conheceram o projeto da Escola da Ponte e se inspiraram para mudar seu espaço de trabalho, transformando-o em uma escola inovadora, com princípios democráticos e autonomia aos seus estudantes. Esse processo de transformação não foi fácil, maiores detalhes desse momento podem ser lidos na narrativa da Amélia.

Então inicialmente já existiam dois princípios em 2004 e em 2005 incorporaram mais três princípios à escola, sendo eles: 1. Tudo passa pela educação; 2. A escola como centro de liderança na comunidade onde atua; 3. Autonomia; 4. Responsabilidade; 5. Solidariedade. No final de 2007, para o Projeto acontecer, foi necessário quebrar as paredes internas das salas de aula, transformando-as em grandes salões de estudos, pois assim os estudantes podem trabalhar em equipe e as áreas do conhecimento podem ser integradas e trabalhadas transversalmente. No final de 2009, os educadores iniciaram a construção dos roteiros de estudos.

Os professores da Emef que trabalhavam na escola naquele momento (2009), tiveram a participação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)³² para elaborar os roteiros de estudos. Os quais, a partir de 2011, já eram utilizados pelos estudantes, bem como os educadores passariam por formação.

Dessa forma, os princípios que foram descritos e a realização dos roteiros de estudos são vivenciados cotidianamente pelos estudantes e educadores da escola. Esse roteiro tem como objetivo articular todas as áreas do conhecimento com temas

³² “é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivos o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público”. Disponível em: < <https://www.cenpec.org.br/quem-somos/> > Acesso em 04 jul. 2018.

transversais. Assim, o estudante do sétimo ano, por exemplo, realiza seu roteiro por temas.

No início do ano, todos os alunos recebem o seu roteiro correspondente. Ele contém várias temáticas a serem estudadas. E essas temáticas contêm conteúdo de diversas áreas do conhecimento. E a cada conteúdo a ser aprendido existe um objetivo para cumprir. Por exemplo, um estudante do sétimo ano recebe seu roteiro. Ele decide começar pela temática água que tem vários conteúdos específicos que podem ser estudados. Esses temas são revisitados anualmente pelos professores dessa instituição e sempre recebem sugestões de todos que utilizam o roteiro como base de estudo.

A escola possui diversos espaços de aprendizagem, dentre eles, o principal é o salão de estudos. A escola, em 2015, contava com cinco salões, cerca de 100 alunos em cada um. No salão de estudos, o educador exerce o papel de orientador, portanto, não há aulas expositivas. Quando os estudantes possuem dúvidas, devem recorrer primeiro aos seus colegas de mesa e depois, caso a dúvida ainda permaneça, chamam o professor que está no salão no momento.

Quando estive realizando a produção desses dados em 2015, presenciei algo interessante. Estava em um dos salões de estudos quando observei um grupo de quatro alunos discutindo a resolução de uma equação do segundo grau. Nesse momento, levantam a mão, pedindo auxílio ao professor que estava no salão. Este profissional era um professor de educação física que, ao se deparar com o questionamento, não conseguiu ajudá-los, pois não se recordava da fórmula que resolveria esse problema. Explicou aos estudantes que fazia muito tempo que não estudava esse conteúdo, mas que iria buscar auxílio com outro professor e voltaria para ajudá-los. Ele foi até o professor de Matemática, que estava do outro lado do salão, para recordar como se resolve uma equação do segundo grau. E assim aconteceu, voltou ao grupo de estudantes que estavam pensando sobre esse tema e juntos conseguiram resolver a equação. Esse pequeno relato pode ilustrar como acontece a docência compartilhada nesse ambiente escolar.

Na escola há oficinas de disciplinas específicas, por exemplo, salas de alfabetização da Língua Portuguesa e de Matemática. Há o Ambiente de Apoio Literário e Tecnológico que dinamiza e potencializa os recursos literários e tecnológicos para toda a comunidade. As quadras de esportes são utilizadas de acordo com a organização da escola e dos estudantes. E todos os profissionais podem participar das atividades de educação física.

Há a comissão mediadora de estudantes que é constituída por um grupo de alunos de cada salão de estudos. Esse grupo é responsável pelo diálogo em todos os segmentos da escola, sejam eles: estudante-diretor, estudante-família, estudante-professor. Esses estudantes escutam os problemas que estão acontecendo em seu entorno, organizam uma reunião e eles propõem uma solução. Essa solução deve ser aprovada pelos colegas que pertencem a esse grupo de mediação e levam para todos do salão de estudo votar, esse momento é chamado de assembleia. Começam a perceber a ideia de democracia e a entender e a respeitar a opinião oposta. Com isso aprendem a argumentar e a lutar por seus direitos.

Após a decisão ser tomada em todos os salões de estudos, ela é levada para a república dos estudantes – vereadores e prefeitos – que decidirá pela proposta mais votada em cada salão. E a partir daí, deve valer para toda a escola. Esse momento é narrado por Amélia mais adiante.

Como o meu olhar, naquele momento, estava voltado para o ensino e a aprendizagem de Matemática de alunos com deficiência, matriculados nessa instituição, tentei observar como ele acontecia. Naquele momento, não havia muitos alunos com deficiência presentes nos dias em que estava na escola. Assim sendo, observei apenas os dois³³ que estavam indo. Percebi que esses estudantes seguiam um roteiro específico de aprendizagem. Não havia sala de recursos e nem a professora de educação especial na escola. Então, o conhecimento para se trabalhar com alunos com deficiência vinha das experiências dos próprios professores. Um dos meninos estava no salão de estudos do sexto ano e sentava-se em um grupo diversificado de quatro alunos. E todos deveriam fazer o seu roteiro, correspondente ao estágio de aprendizado em que estavam. E este menino, como estava em fase de alfabetização, trabalhava com o roteiro do primeiro ano. Mais sobre o ensino e aprendizagem de Matemática desses estudantes pode ser encontrado nas narrativas dos nossos colaboradores e na análise realizada.

³³ Não tenho disponível o laudo desses dois estudantes. Porém, quando estava realizando as vivências, os professores os indicaram como estudantes com deficiência

2.3 O encontro com o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo

O Cieja Campo Limpo fica em uma comunidade de grande extensão no município de São Paulo, conhecida como Capão Redondo, com cerca de 270 mil habitantes. Esse bairro apresenta índices elevados de mortes por causa da violência, caracterizado como um bairro cinza por conta da depredação do ambiente. Além disso, a desigualdade econômica é escancarada em suas ruas, conforme as minhas impressões ao visitar o Cieja.

Ao chegar à escola, encontrei uma casa bem grande e colorida em que o diferencial era o portão sempre aberto. Sendo assim, entrei; logo encontrei a secretária e informei que tinha agendado aquele dia para conhecer a escola.

A diretora Êda me atendeu muito gentilmente, me convidando para conhecer a escola com ela. Conheci os espaços da escola, todos bem limpos e coloridos. Os professores que passavam por mim sempre muito educados e os alunos também. Quando terminamos, ficamos em uma sala conversando sobre a tese e perguntei se poderia participar da minha pesquisa. Ao acenar positivamente, aproveitei o momento para entrevistá-la (pois eu andava com o roteiro de pesquisa sempre ao meu alcance) e pedir orientações quanto a quem mais entrevistar. Dessa forma, ela me indicou quatro professores.

Entre a realização das entrevistas, participei do almoço com os alunos. Foi servido arroz, feijão e ovo cozido. Sentei em uma mesa e logo se sentaram alguns alunos para almoçar comigo; comecei um interrogatório. Os quatro alunos ali sentados relataram que o Cieja é a primeira escola em que eles estavam entrando, eram pessoas de mais de 50 anos. Alguns já tinham avançado um pouco na escrita e na leitura, porém uma senhora estava começando a ser alfabetizada. Ela me viu escrevendo no meu bloco de anotações e falou: “Nossa professora, você escreve tão fácil e rápido com a caneta, será que um dia vou conseguir escrever assim?”. Para mim é tão natural escrever com uma caneta, mas para ela não. Falei: “Vai conseguir sim, tem que estudar e treinar, escrever bastante texto que você pega o jeito”. Logo após, começou a me contar sobre os problemas de sua família.

Cheguei à escola às 9 horas e saí de lá às 17 horas, com todas as entrevistas realizadas. Foi um dia inesquecível de trabalho e de aprendizagem. Voltei algumas vezes para a assinatura das cartas de cessão, essas que autorizam a publicação das narrativas

produzidas e para tirar eventuais dúvidas que foram surgindo na escrita e nos estudos documentais.

A escola está funcionando desde 30 de novembro de 2002. Funciona das 7h às 22h30, de segunda a quinta-feira e das 7h às 21h30 de sexta-feira, em três turnos: manhã (7h30 às 10h e das 10h às 12h30), tarde (12h30 às 15h e das 15h até 17h30), noite (17h30 às 20h e das 20h às 22h30). Está organizada por módulos: Alfabetização, Pós Alfabetização, Intermediário e Final. As suas portas ficam abertas e com horários flexíveis para os seus estudantes.

Nessa escola, trabalham com e na diversidade, pois o seu público é constituído por mulheres, homens, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, entre outros. Os adolescentes estão, em sua maioria, com idade em torno de 15 anos e isso acontece por conta da vulnerabilidade que há no entorno do Cieja, seja por causa da pobreza, falta de recursos públicos e de orientação familiar.

Nessa instituição se pratica o que chamam de Educação Popular³⁴, na qual se defende que os conteúdos são construídos coletivamente. Ou seja, a história de vida de cada sujeito é que contextualiza as práticas pedagógicas. Nesse caso, o papel do mediador ou do educador dessa escola é o de apontar caminhos possíveis para que os estudantes possam dimensionar suas potencialidades e limites.

No Cieja há o que chamam de ciclo de reflexão, quando as pessoas se reúnem e juntas fazem uma reflexão do problema posto e buscam uma solução; esse ciclo de reflexão se aproxima das rodas de conversa das Emef Amorim Lima e Campos Salles. A escola entende todos os espaços como espaços de aprendizagem. As atividades pedagógicas são realizadas dentro da comunidade a que a escola pertence. Na narrativa da diretora Êda e dos outros professores entrevistados, entendemos melhor sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes que extrapolam os muros da escola, fazendo parcerias com a comunidade e com outras entidades.

Todo final do ano letivo, Êda e sua equipe pedagógica realizam um questionário com seus estudantes, perguntando: O que é a escola para você? Você acha importante voltar a estudar, porquê? O que você melhoraria nesta escola? Se você fosse professor por um dia, o que faria? E se você fosse Diretor(a) por um dia, o que faria? E a partir

³⁴ Quando se fala em Educação Popular, o primeiro nome que surge é o do Educador Paulo Freire, e não está errado. No Brasil, Paulo Freire teve muita influência nesse modelo de educação. A Educação Popular para Paulo Freire está pautada na dialogicidade e sua essência na luta contra o sistema político (MACIEL, 2011)

dessas perguntas elaboram o plano de ação do próximo ano. E assim planejam eventos e movimentos de interesse dos seus alunos.

A matriz curricular é composta por ciclos: Linguagem e códigos; Ciências Humanas, Ciências e Filosofia e Matemática e Artes. Além disso, os estudantes realizam um diário de bordo para escrever livremente sobre: o que aprenderam, o que precisam saber mais e como vão aplicar esse conhecimento em suas vidas. A pesquisa extraclasse é uma atividade rotineira do Cieja; semanalmente, os alunos têm uma tarefa de pesquisa sobre algum assunto que estudaram durante a semana. Essa tarefa de pesquisa é para ser realizada no final de semana e compartilhada com os colegas no próximo dia de aula. E o Mapeamento, em que todos os estudantes refletem sobre a sua aprendizagem, se questionando, sobre: o que aprenderam, quais foram as suas dificuldades e um comentário de como está o ensino e sua aprendizagem no Módulo. O passaporte é outro dispositivo criado para compor as práticas pedagógicas do Cieja. Ele é utilizado para que os estudantes se organizem com os horários disponíveis de aula. Os professores substituíram o diário de classe por esse passaporte em que está anotada a presença dos alunos nas aulas. O Centro Integrado é composto por órgãos colegiados, são eles: Conselho escolar (composto por equipe docente, técnica, apoio à educação, estudantes e pais e/ou responsável, totalizando 30 membros); e a Associação de Pais e Mestres (APM). Esses órgãos são administrados pela Assembleia Geral (Constituída por todos os associados), pelo Conselho Deliberativo, pela diretoria executiva (diretor, vice-diretor, secretário, diretor financeiro, vice-diretor financeiro, diretor cultural, dos esportes, social e patrimônio), pelo conselho fiscal (composto por dois pais de alunos e um representante do quadro administrativo da unidade).

Há ainda a formação continuada dos educadores, que é realizada todas as sextas-feiras. Essa formação é organizada pela gestão da escola ou por algum docente que queira ensinar algo aos seus colegas de trabalho.

Além disso, há as atividades permanentes pedagógicas. Por exemplo, encontro indígena; o festival cultural; o dia dos animais; lanche comunitário; seminário Afro, entre outros, durante o decorrer do ano.

No ano em que realizei a produção de dados nessa escola (2015), estavam matriculados 254 estudantes com deficiência³⁵. Assim, sempre remodelam as suas atividades e projetos pedagógicos de forma que todos possam participar. Há profissionais

³⁵ Não conseguimos o documento da escola que informa a quantidade de pessoas com deficiência matriculadas. A quantidade apontada foi retirada da fala da gestora da Unidade.

formados em educação especial com especializações em educação de cegos, surdos e deficiência intelectual³⁶. Preparam atividades diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram. A análise desse processo e os relatos do ensino e aprendizagem de Matemática podem ser encontrados nas narrativas dos nossos colaboradores e/ou em nossa análise.

No próximo tópico, conto a experiência de participar de um encontro de escolas inovadoras e criativas. Nesse evento, participaram as escolas que inovam em seu projeto metodológico de todo o Brasil e do exterior. Foi importante saber a quantidade de profissionais incomodados com a atual educação e que querem mudar o que está estabelecido como “boa educação ou uma educação de qualidade”.

³⁶ Porém, não temos um documento que informa a quantidade exata de quantos profissionais estavam trabalhando à época.

2.4 O encontro com o Conane

Após realizar as entrevistas, descobrimos um evento. Esse evento aconteceu nos dias 5 e 7 de setembro de 2015 e foi intitulado Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação – Conane. Neste evento, os envolvidos com as escolas se reuniam para contar suas experiências e ele foi realizado na Emef Presidente Campos Salles. Além de várias palestras, oficinas e minicursos, tive a oportunidade de conhecer uma representante do Ministério da Educação, Helena Singer³⁷, propondo a construção de um mapa em que seria possível identificar e localizar instituições escolares consideradas Inovadoras e Criativas. Para tanto, foi elaborado um edital para que as escolas que se encaixavam nesse perfil se inscrevessem para serem reconhecidas e legitimadas pelo Ministério da Educação. O público presente nesse momento de explanação acenou positivamente à proposta.

Anteriormente a essa Conferência, alguns educadores já estavam pensando nessa possibilidade e, diante disso, instituíram um grupo de trabalho em 21 de julho de 2015 apoiado pelo MEC³⁸, que ficou responsável pela “orientação e acompanhamento da Iniciativa para a Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação” (BRASIL, 2015) e teve como atribuições: “I – monitorar o desenvolvimento da Iniciativa e Criatividade na Educação Básica; II – ratificar documentos de referência sobre a inovação e criatividade na Educação Básica; III – organizar trabalhos regionais” (BRASIL, 2015). Os princípios dessa organização se baseiam em:

A. Os sujeitos da criação são os educadores e suas organizações; o MEC atuará para estimular e fortalecer estes sujeitos. B. A educação não se restringe à escola e a inovação não é necessária apenas na escola pública, por isso esta iniciativa valorizará as organizações escolares públicas e privadas e as organizações voltadas para a educação não-formal. C. A elaboração desta política será feita com base em constante debate democrático envolvendo todos os grupos sociais afetados por ela. D. O desenvolvimento desta política se baseará em estratégias de avaliação e monitoramento, cujos resultados serão debatidos em todos

³⁷ Helena Singer é líder da Estratégia de Juventude América Latina na Ashoka. Também é consultora em projetos de pesquisa e formação em educação e inovação social. Como Assessora Especial no MEC, presidiu a iniciativa por Inovação e Criatividade na Educação Básica em 2015. Foi Diretora da Cidade Escola Aprendiz e chefe do Departamento de Ações Estratégicas e Inovação do Sesc Nacional. Doutora em Sociologia pela USP, com pós-doutorado em Educação pela Unicamp. É autora de livros e artigos publicados no Brasil e no exterior sobre educação e direitos humanos. Disponível em: < <http://escolastransformadoras.com.br/ativador/helena-singer/>>. Acesso em 04 jul. 2018.

³⁸ Renato Janini Ribeiro era o Ministro da Educação nesse momento em 2015 e reconhecendo a existência de projetos diferenciados na educação brasileira elaborou o edital descrito nessa pesquisa.

os níveis – das organizações educativas às instâncias governamentais, garantindo-se a transparência de todo o processo (BRASIL, 2015)³⁹.

Dessa forma, definiram o que entendiam por Inovação e Criatividade nas instituições de ensino. O primeiro item que destacamos é a gestão escolar

Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político-pedagógico: Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes. (BRASIL, 2015).

O currículo educacional:

Desenvolvimento integral: Foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana – afetiva, ética, social, cultural e intelectual. *Produção de conhecimento e cultura:* Estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental. *Sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural):* Integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário (BRASIL, 2015).

O ambiente escolar:

Espaço compatível com novas práticas educativas: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade e da convivência enriquecedora nas diferenças. *Ambiente acolhedor e solidário:* Estratégias que fomentam um ambiente voltado para a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças, colaborando com a promoção da equidade (BRASIL, 2015).

A metodologia de ensino:

Protagonismo do estudante: Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para

³⁹ Essas definições também podem ser encontradas em: <<http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>>. Acesso em 26 jul.2016.

ampliar suas interações e exercer sua autonomia.
Personalização: Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos.
Projetos: organização de projeto de interesse dos estudantes que impactem a comunidade e que contribuam para a sua formação profissional (BRASIL, 2015).

E o envolvimento da instituição com as redes que a cercam planejando: “estratégias interssetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais” (BRASIL, 2015).

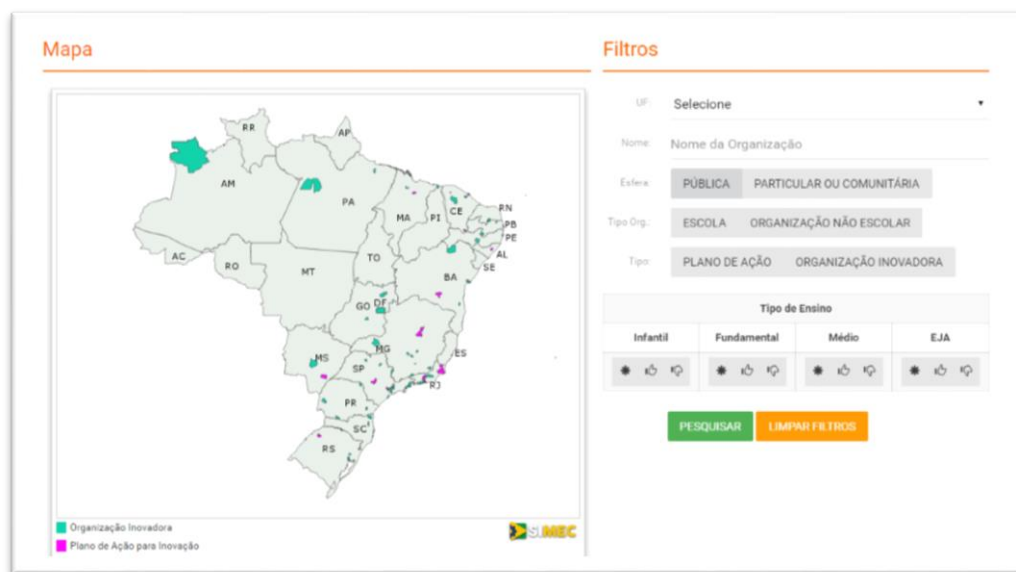
A partir desses itens definiu-se a Chamada Pública (um edital) que foi lançada no dia 07 de setembro de 2015, no último dia do Conane. As organizações que se encaixavam nos parâmetros desenvolvidos pelo grupo de trabalho instituído pelo MEC tiveram até o dia 11 de novembro de 2015 para se inscreverem. Ao final, foram inscritas 683 instituições escolares distribuídas em todo território nacional. Dessas, 328 instituições, entre escolas e organizações não governamentais, foram selecionadas por meio dessa Chamada Pública que traça o perfil de inovação e criatividade elaborado pelo Ministério da Educação.

83 instituições desenvolvem propostas com crianças da educação infantil, 132 trabalham com alunos do ensino fundamental, 73 estão voltadas aos adolescentes do ensino médio e 40 atuam na educação de jovens e adultos. Ressalte-se que, no ensino médio, há inovação tanto na modalidade regular quanto no ensino técnico (BRASIL, 2015).

O mapa de inovação e criatividade no Ministério da Educação pode ser acessado por meio do link: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>. ⁴⁰

⁴⁰ No ano de 2018, na finalização dessa pesquisa, fiz uma busca nesse site de inovação e criatividade para observar se mais escolas se cadastraram, e tivemos uma surpresa, pois o número aumentou. Não sabemos o que pode ter ocorrido, pois no site oficial do Ministério da Educação e da organização de escolas inovadoras e criativas não apareceram notícias relativas a esse fato e, as últimas atualizações visíveis foram realizadas no final de 2015. Talvez outras escolas foram inseridas, por meio de uma releitura das condições de atendimento ao edital. Outra hipótese, pode ser que em um primeiro momento as marcações no site estavam ruins e após algumas atualizações conseguiram plotar melhor no mapa as 178 instituições. O link dessa imagem pode ser acessado por meio: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>. Acesso em 08 de out. de 2018.

Figura 4: Mapa de inovação e criatividade do Ministério da Educação em 2016



Fonte: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>. Acesso em: 21 dez. 2018.

Após conhecer esse mapa e verificar que as escolas escolhidas estariam nele, gostaríamos de saber se existiam outras possíveis escolas. E descobrimos várias delas espalhadas pelo Brasil. Como é inviável realizar a proposta dessa pesquisa em todas elas, optamos por um critério de seleção: pertencentes ao estado de São Paulo, pois é onde estamos localizadas e públicas, pois há a intenção de entender como esse movimento aconteceu em sistemas de ensino públicos. Dessa forma, decidimos então olhar para essas instituições a fim de definir e delinear as escolas que iriam pertencer à pesquisa, considerando que nós já havíamos realizado entrevistas em três unidades escolares.

Após realizarmos todas essas vivências e entrevistas ainda não tínhamos conseguido definir o escopo desta pesquisa. Foi então que, em dezembro de 2015, o mapa de Inovação e Criatividade do Ministério da Educação foi lançado na *internet*. E ao inserirmos os filtros para observar quais instituições escolares apareceriam, ainda nesse momento, corríamos o risco das escolas que escolhemos para fazer a pesquisa não aparecessem e teríamos que elaborar outra justificativa para tais escolas. Ou aumentar o número de dados.

Por fim, ao inserirmos o filtro de escolas públicas, que continham o ensino fundamental II e estado de São Paulo, que é o estado em que estamos, apareceram as seguintes instituições:

1. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Waldemar Bastos Buhler (Atibaia/SP); 2. Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti (Campinas/SP); 3. CIEJA Campo Limpo (São Paulo/SP); 4. Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (São Paulo/SP); 5. Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles (São Paulo/SP); 6. Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Maria da Glória (Ubatuba/SP). 7. Projeto Araribá - Escola Municipal Sebastiana Luiza de Oliveira Prado (Ubatuba/SP) (BRASIL, 2015) ⁴¹.

Iniciamos então o contato telefônico com todas elas e fizemos a explicação da pesquisa, em três delas (Emef Amorim Lima, Emef Campos Salles e Cieja Campo Limpo) a pesquisa já havia sido aceita.

A primeira, sexta e sétima escolas atendem somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano da Educação Básica. As duas instituições do município de Ubatuba oferecem a Educação de Jovens e Adultos – EJA e os anos iniciais do Ensino Fundamental e, segundo a secretária da escola, a modalidade EJA não se enquadra no quesito Inovação e Criatividade do Ministério da Educação. A direção da escola do município de Campinas não aceitou participar da pesquisa por alegar que a unidade estava com muita demanda, inclusive de pesquisadores.

Dessa forma, ao conhecer a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (Conane) e as pessoas que participaram dessa Conferência, percebi como esse movimento estava crescendo no Brasil, a ponto de ser reconhecido pelo Ministério da Educação e este até abrir um edital para identificar essas instituições que inovam no seu modo de ensinar. Além disso, essa conferência é um momento ao encontro de educadores em um mesmo tempo-espço, por exemplo, a primeira aconteceu em Brasília em 2013 com 400 participantes, a segunda em São Paulo foi em 2015 (a que eu participei) em torno de 600 educadores, a terceira em 2017 em Brasília novamente em torno de 620 participantes (SILVA, 2018).

A seguir, narramos os passos metodológicos desses encontros, apresentando a nossa metodologia de pesquisa e a análise realizada por meio dos dados produzidos durante esse percurso.

⁴¹No ano de 2018, com esses mesmos filtros, apareceu uma escola a mais em Guarulhos/SP: A EPG Manuel Bandeira, com o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental I.

2.5 A História Oral nessa pesquisa

Diante de todo esse contexto em que a pesquisa está inserida, decidimos que a História Oral seria a metodologia a ser utilizada. Pois essa metodologia é um dos possíveis modos de se produzir narrativas. Pertencço ao Grupo de História Oral e Educação Matemática há seis anos e juntos produzimos discursos do que entendemos por produção de narrativas e essas têm nos ajudados na compreensão de algumas inquietações da Educação Matemática (MARTINS-SALANDIM, GARNICA, 2016). Dessa forma, “a História Oral é um dos modos possíveis de motivar e registrar narrativas. E um modo, portanto, constituinte, posto que o narrador se cria e se recria em suas narrativas.” (GARNICA, 2015, p. 182-183).

As narrativas são “um relato que faz sentido no contexto do argumento que o narrador, culturalmente situado, cria” (SILVA, BARALDI, GARNICA, 2013, p. 62). Caracterizando-se como um processo de produção de significados para acontecimentos ou situações, se potencializam criando e legitimando discursos, ocasionando uma diversidade de interpretações. Nesse sentido, as narrativas com as quais temos trabalhado são resultados das entrevistas, focando nas histórias de professores, cotidianos escolares, experiências, entre outras (SILVA, BARALDI, GARNICA, 2013). Dessa forma, nosso Grupo mobiliza narrativas sobre vários temas, na maioria das vezes de cunho historiográfico, porém nem todas, como por exemplo, as pesquisas de: Rosa (2013), Rosa (2014), Tizzo (2014), Zaqueu (2014) e Fernandes (2014), Flugge (2015). Ou seja, esses trabalhos não são historiográficos, porém produzem fontes históricas.

Dessa forma, a nossa pesquisa de doutorado se delineia como um estudo sobre a inclusão escolar em escolas públicas inovadoras e criativas do Estado de São Paulo por meio de narrativas de professores que ensinam Matemática, estudante estagiária do curso de licenciatura em Matemática, coordenadora pedagógica e diretoras por meio de narrativas, sem a intenção de efetuar uma operação historiográfica em princípio, mas ao leitor pode ser que seja, pois depende de como será sua leitura, também constituímos fontes históricas.

Podemos dizer, de modo geral, que todos os pesquisadores vinculados a esse grupo, usando ou não a História Oral, aprenderam com ela a assumir uma posição sobre o que seja historiografia – já que, desenvolvendo ou não trabalhos de natureza historiográficas, com a

História Oral são produzidas fontes históricas (MARTINS-SALADIM, GARNICA, 2016, p. 179).

Assim entendemos que

Cada mobilização da História Oral exige uma crítica metodológica, posto que cada tema, cada depoimento, cada circunstância, cada um dos horizontes singulares dos estudos, em suma, implica opções específicas, pois o objeto da pesquisa vai exigindo do pesquisador formas próprias de proceder (GARNICA, 2015, p. 197).

As narrativas podem ser criadas a partir da oralidade do entrevistado, valendo-se dos procedimentos comumente utilizados por nosso grupo de pesquisa. Ressaltamos que para a História Oral, sendo uma modalidade de pesquisa qualitativa, não há um modelo a seguir, mas parâmetros que podem sugerir encaminhamentos (GARNICA, 2015). É sempre uma metodologia em trajetória, ou seja, “uma crítica metodológica que não antecede ou que meramente decorre dos resultados de pesquisas concluídas, mas que se dá continuamente no próprio desenrolar de cada pesquisa” (GARNICA, MARTINS-SALANDIM, 2016, p. 181)

Os parâmetros ou características aos quais os autores se referem dizem respeito ao tratamento dado às entrevistas, transcrições, textualizações, bem como para a produção de uma carta de cessão, esta que autoriza a publicação do texto em nossas pesquisas e a análise de todo material produzido. Ainda podemos dizer que as textualizações das narrativas são apresentadas na íntegra no corpo do texto, de modo a promover análises distintas, diferenciando-se assim a História Oral das demais pesquisas que trabalham com entrevistas (SILVA, BARALDI, GARNICA, 2013).

Em nosso grupo entende-se que o processo de análise acontece desde o momento da decisão da pergunta diretriz, pois é a partir desse momento que delineamos os passos para cumprir com o objetivo proposto, por exemplo, a escolha das escolas, dos entrevistados, como será o tipo de abordagem de entrevista, entre outros aspectos metodológicos. A seguir descrevemos como procedemos em nossa pesquisa.

A produção dos dados se deu durante o segundo semestre letivo de 2015 das instituições de ensino; a maioria das entrevistas com os professores colaboradores foi feita durante os intervalos das aulas. Outras foram realizadas ao término do dia letivo, ou até durante as atividades pedagógicas que estavam sendo realizadas na instituição, por exemplo, em momentos de tutoria. Assim, ficou perceptível a falta de tempo e disponibilidade para o envolvimento com a pesquisa por parte de alguns colaboradores.

Tanto que em muitos momentos a entrevista foi agendada e desmarcada, por causa das diversas atribuições dos colaboradores no cotidiano escolar.

As primeiras entrevistas aconteceram na Emef Desembargador Amorim Lima. Convidei os professores que ensinam Matemática dessa instituição e que gostariam de participar da pesquisa. Após realizar esse convite, cinco educadores aceitaram.

Na Emef Desembargador Amorim Lima, entrevistei duas professoras de Matemática⁴², uma estudante de licenciatura em Matemática que estava estagiando pelo Pibid e trabalhava com conteúdo matemáticos com os estudantes com deficiência da escola, uma professora que ensina Matemática⁴³ e a diretora.

A única entrevista que não aconteceu no segundo semestre de 2015, foi a entrevista com a diretora Ana Elisa, que se realizou no início do primeiro semestre de 2016. Nesse dia havia mais três estudantes para conversar com a diretora, dessa forma decidimos fazer a entrevista juntos e incorporamos as questões de interesse de todos que estavam presentes.

Na Emef Presidente Campos Salles, foram entrevistados três professores de Matemática e a coordenadora pedagógica. Uma entrevista foi realizada em trio (Éder e Fernanda⁴⁴ e eu), pois mediante a disponibilidade dos colaboradores, não era possível realizar a entrevista individualmente, estávamos no meio do período letivo e com os professores muito atarefados. Embora tenha sido em um formato de entrevista diferente do que eu estou habituada a realizar, a experiência foi interessante, pois as perguntas foram feitas individualmente e cada entrevistado respondeu da mesma forma, apenas em alguns momentos um perguntava ao outro sobre algo que não se lembrava.

No Cieja Campo Limpo, os colaboradores foram indicados pela diretora Êda, totalizando quatro professores. E a entrevista aconteceu no mesmo dia da visita, pois aproveitei que os educadores estavam na escola, e os convidei para participar e, caso aceitassem, pudéssemos realizar as entrevistas. Como todos aceitaram, dessa forma, aconteceu o seguinte: a primeira entrevista foi com a própria diretora. A segunda foi com a professora Samara⁴⁵, que trabalha com alunos com deficiência intelectual. A terceira foi com a professora Rose⁴⁶, que trabalha com alunos com deficiência intelectual e visual.

⁴² Formada em licenciatura de Matemática e efetivada como professora de Matemática pelo concurso público da Secretária da Educação de São Paulo.

⁴³ Formada em Pedagogia e efetivada como pedagoga pelo concurso público da Secretária da Educação de São Paulo. Ela é educadora regular da Emef, trabalhando no salão com os estudantes.

⁴⁴ Professores formados em Licenciatura em Matemática

⁴⁵ Professora que atua na Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) e na sala de aula comum.

⁴⁶ Professora que atua na sala de SAAI e na sala de aula comum.

Essa entrevista foi realizada na sala em que a professora trabalha com seus alunos, no horário de aula. Então, algumas vezes tivemos que interromper a entrevista para que ela pudesse trabalhar com seus estudantes. Na sala havia seis alunos com deficiências diversas, esse texto foi finalizado dia 02 de março de 2016.

A quarta foi com o professor Severino (Billy)⁴⁷, que trabalha com alunos com deficiência intelectual, e a quinta entrevista foi com o professor Mário, professor de Matemática⁴⁸, que trabalha com os alunos com deficiência. Cumpre lembrar que o roteiro utilizado foi o mesmo que nas outras escolas e com os outros professores, efetuando-se algumas adaptações de acordo com a realidade vivenciada.

⁴⁷ Professor que atua na sala de SAAI e na sala de aula comum.

⁴⁸ Graduado em Licenciatura em Matemática.

Quadro 1 - Descrição geral dos professores entrevistados

Instituições de Ensino	Colaboradores	Formações	Há quanto tempo leciona na Emef. ou no Cieja.
Emef Desembargador Amorim Lima	Vilma Cristiane da Silva	Pedagogia em 2004. Curso de especialização em ensino de matemática em 2006.	Há 40 anos e na Emef. desde 2004.
	Maria Silva Braga	Tecnologia e Construção Civil, em 1982. Licenciatura em Matemática em 2000. Pedagogia em Administração Escolar em 2001. Especialização em ensino de matemática em 2005. Mestrado em Educação Matemática em 2008. Pós- Graduação em Educação Inclusiva em 2010.	Há 15 anos. Na Emef. leciona desde 2004.
	Jaqueline Andrade dos Santos	Cursando a Licenciatura em Matemática (2015)	Ainda não é professora oficialmente.
	Lilian Regina da Silva Ianish	Licenciatura e Bacharelado em Matemática em 2008. Fez duas pós graduação, deficiência auditiva (2010) e psicopedagogia (2013)	Leciona há 5 anos na Emef. Porém trabalha com educação há 15 anos.
	Ana Elisa Siqueira	Pedagogia em 1996.	Trabalha na Emef há 22 anos.
Emef Presidente Campos Salles	Eder do Carmo de Souza	Licenciatura em Matemática 2009. Cursando o Mestrado Profissional ProfMat, com previsão de término em 2017.	Há 5 anos na Emef
	Fernanda Cristina Silva	Licenciatura em Matemática em 2003. Pós de Ludoterapia em 2014, e Pedagogia em 2010. Cursando “O ensino médio pela prática”, previsão para terminar em 2017.	Há 11 anos. Na Emef desde 2014.
	Marcia Zenai	Licenciatura em Ciências em 1992. Complementação em matemática em 1994. E pedagogia em 2004. Está cursando uma pós-graduação em psicomotricidade, com previsão de término 2017.	Leciona há 22 anos. Na Emef há 14 anos.
	Amélia Arrabal Fernandez	Formada em Pedagogia, em 1980. Pós-graduação em Gestão Democrática 2005.	Trabalha como professora desde 1977. Começou seu cargo na Emef em 2005.

Fonte: Produzido pelos pesquisadores por meio das narrativas dos professores entrevistados em 2015

Quadro 2 - Descrição geral dos professores entrevistados

Instituições de Ensino	Colaboradores	Formações	Há quanto tempo leciona
Cieja Campo Limpo	Severino Batista da Silva (Billy)	Pedagogia em 2004. Psicopedagogia em 2007. Arteterapia 2009. Graduação em Letras/ Língua Portuguesa 2009, Especialização em deficiência intelectual em 2011. Está cursando Psicologia Social e Gestão Escolar, com previsão de término em 2017.	Leciona desde 2000. Trabalha no Cieja desde 2008.
	Rosemeire Lopes Paixão	Pedagogia em 2010. Pós-graduação em gestão de pessoas, psicopedagogia em 2012. Pós em Gestão Pública Municipal e Pós em Educação Especial com ênfase em Deficiência Múltipla, ambas concluídas em 2015. Está cursando graduação em Educomunicação com previsão de término em 2018.	Começou trabalhar em 2010. E no Cieja entrou no início de 2015.
	Samara Annanias Teixeira da Costa	Pedagogia em 2006. Pós-graduação em deficiência intelectual em 2013.	Leciona no Cieja desde 2011.
	Mario Xavier	Formado em Licenciatura em Matemática em 2002. Pós-graduação em Educação Matemática em 2006. Graduação em Pedagogia em 2010.	Na prefeitura de São Paulo desde 2006. No Estado de São Paulo desde 2001. E no Cieja em 2013.
	Êda Luiz	Pedagogia em 1992. Pós-graduação em PROEJA (Programa de Jovens e Adultos) pelo Ministério da Educação (MEC); Especialização em Economia Solidária e em Engenharia Comunitária em 2000.	Lecionava desde 1965. No Cieja é diretora desde os anos 2000.

Fonte: Produzido pelos pesquisadores por meio das narrativas dos professores entrevistados em 2015

Antes de realizar as entrevistas, ainda nesse momento de imersão nas escolas, foi elaborado um roteiro para conduzir o encontro. Não era fixo e nem rígido. Mediante os questionamentos que iam surgindo durante a entrevista era modificado, como aconteceu na pesquisa de Tizzo (2014)¹.

Foram elaborados dois roteiros, à priori. Um específico para os professores que ensinam Matemática e outro para a coordenadora e as diretoras pedagógicas. Neles constam interesses, como a formação dos colaboradores, as experiências em outras escolas em que trabalharam, como foi que conseguiram trabalhar nessas instituições de ensino, se esse processo de mudança foi fácil, como eles veem os estudantes aprendendo nesse ambiente escolar, como a diversidade é percebida por eles nessa escola, como é o ensino e a aprendizagem de Matemática para os alunos com deficiência nessa escola? Se o professor teve contato com os alunos com deficiência matriculados e por fim nos contar as práticas realizadas com os estudantes com deficiência para o ensino e a aprendizagem de Matemática. No roteiro para as diretoras e coordenadora pedagógica modifiquei algumas perguntas, pois com elas, gostaria de saber como foi o processo de mudança da escola.

Mesmo que alguns desses questionamentos não estejam como objetivo desta pesquisa, achamos pertinentes, pois nos auxiliariam a entender melhor o contexto que estamos estudando. A escolha dessas questões não foi aleatória, decidimos por elas a fim de cumprir o objetivo proposto para esta pesquisa. Além disso, como estamos em ambiente escolar, é interessante aprender não só sobre a nossa pesquisa, e sim sobre o seu entorno.

A ideia dessas duas últimas frases do roteiro: Deficiência é... e Inclusão escolar é Se deu por conta de uma experiência ao visitar o projeto Âncora, já relatada na introdução deste trabalho. Durante essa visita, fui surpreendida por uma questão dos educadores que estavam nos apresentando a instituição, que foi: O que é deficiência? Pois havia perguntado como era o trabalho do projeto Âncora em relação às pessoas com deficiência. Fiquei sem resposta... Mediante a isso, trouxe esse mesmo questionamento para a minha orientadora e então decidimos levar essa questão aos nossos colaboradores, por isso tal questionamento está em nosso roteiro. Além disso, acreditamos que esse questionamento possa fazer-nos entender como tais educadores compreendem o outro com deficiência nessas instituições estudadas. Dessa forma, segue o formato do nosso roteiro, na Figura 4.

¹“o roteiro funcionou como um guia maleável das entrevistas, já que em todos os casos, novas questões emergiam, à medida que a entrevista era conduzida” (TIZZO, 2014, p.70).

Figura 5: Roteiro**Roteiro para as educadoras (as professoras que ensinam matemática):**

- 1) Conte-me sobre a sua formação.
- 2) Conte-me sobre sua experiência nas escolas em que você trabalhou.
- 3) Como você veio trabalhar nessa escola?
- 4) O que você acha dessa escola em relação a outras escolas em que você trabalhou?
- 5) Você se acostumou rápido com essa escola, conte-me como foi no início da sua entrada?
- 6) Como você vê os alunos aprendendo com essa escola?
- 7) Conte-me como é o ensino de matemática dentro dessa escola.
- 8) Como você vê a diversidade na escola? E nessa escola?
- 9) Como você vê o ensino de matemática para os alunos com deficiência nessa escola?
- 10) Quantos alunos com deficiência você já ensinou?
- 11) Conte-me as suas experiências. Que práticas você utilizava ou utiliza em sua sala de aula para trabalhar com eles?
- 12) Deficiência é ...
- 13) Inclusão escolar é ...

Roteiro para a diretora e/ou coordenadora pedagógica:

- 1) Conte-me sobre a sua formação;
- 2) Conte-me sobre as experiências das escolas em que você já trabalhou.
- 3) Conte-me como surgiu a ideia de transformar essa escola?
- 4) O que você acha dessa escola em relação a outras escolas em que você trabalhou?
- 5) Como você vê o ensino para os alunos com deficiência nessa escola?
- 6) Os alunos com deficiência são um problema para a escola?

Fonte: elaborado pela autora dessa pesquisa.

Com o roteiro organizado, enviei-o por *e-mail* para todos os professores e para a estudante de Licenciatura em Matemática, a coordenadora pedagógica e as diretoras de duas das instituições. Isso não foi eficaz porque poucos entrevistados abriram o arquivo enviado, alguns justificaram por falta de tempo. Pudemos entender que, apesar de existirem orientações

para um trabalho, é o movimento da pesquisa que irá definir as orientações que serão mobilizadas, fortalecendo assim, o movimento da História Oral como pesquisa em trajetória. E mesmo os entrevistados não abrindo os arquivos enviados, acreditamos que a entrevista não tenha sido sensivelmente prejudicada, embora, talvez, o entrevistado tivesse se preparado melhor para o momento se tivesse aberto o arquivo de roteiro.

O momento da entrevista é sempre singular, não sendo entendido “como momento em que o colaborador narrará a sua vida, mas como um momento em que o colaborador narrará uma vida” (FERNANDES, 2014, p. 48). Ou seja, nesse caso, narrará um modo de como o entrevistado entende e/ou observa a inclusão escolar em sua instituição de ensino. “Cria-se um elo que mantém vivos leitores e ouvintes da dinâmica da conversa, nas possibilidades de respostas, na busca de direções e possibilidades de interpretações diversas sobre o que viveu”. (SMITH, 2010, p. 27)

Para captar o áudio desse momento, utilizei um aplicativo de celular², pois assim que terminava a entrevista, esse aplicativo já armazenava o áudio e era possível enviar para o meu *e-mail* pessoal e para uma pasta compartilhada de meu computador. Decidi usar esse instrumento tecnológico ao invés do tradicional gravador, por permitir compartilhar o arquivo mais rápido e evitar possíveis transtornos com perdas de dados.

Após essa etapa, efetuei a produção dessas narrativas oriundas das entrevistas, na forma escrita, textual. Primeiramente, transcrevemos a narrativa da forma oral para a escrita; nessa pesquisa, esse processo foi feito com auxílio tecnológico do *software Express Scribe Transcription* que possui um controle da velocidade do som da gravação. Esse momento é muito importante, está impregnado das intenções do pesquisador, pois nem tudo o que é ouvido/visto na entrevista fica na forma escrita, por exemplo, os gestos, as expressões faciais, esses aspectos não conseguimos capturar na entrevista.

Após a transcrição das entrevistas, efetuamos a textualização, um processo de editoração na qual mantemos o tom vital de cada colaborador e de autoria conjunta entre o pesquisador e o entrevistado. Os colaboradores fazem parte, de modo a se identificarem no texto (GARNICA, FERNANDES, SILVA, 2011). Ao textualizar as entrevistas, o pesquisador busca encaminhar determinadas questões e oferece as narrativas ao leitor, ou seja, no corpo da tese, para que a partir delas possa conduzir suas próprias análises (SILVA, BARALDI, GARNICA, 2013).

O tempo entre a transcrição da entrevista realizada, textualização, conferência é relativo, pois muitas vezes dependemos de horário disponível por parte dos entrevistados para terminar

²O aplicativo chama-se: Gravador de voz.

o processo de conferência. É um processo lento e cansativo, pois pode haver muitas idas e vindas fisicamente entre o pesquisador e pesquisado e em relação ao texto. E nessa pesquisa, a conferência do texto narrativo foi feita em tempo corrido, ou seja, sempre nos intervalos de uma aula e outra, no final de um período ou na hora do almoço. Nenhum dos professores ou diretores leu o texto anteriormente enviado por *e-mail*. Sendo assim, nos nossos encontros levava as narrativas prontas e marcadas com as dúvidas que surgiram ao transcrever a entrevista. Normalmente, esse momento acontece em um encontro e encerramos o texto.

A partir disso, eu os modifico conforme acordado com o colaborador, principalmente quando as modificações estão relacionadas à língua portuguesa. A maioria das textualizações foram escritas na forma em que o colaborador percorreu o roteiro de entrevista, de modo que a voz do entrevistador “desaparece”, complementado com as notas de rodapé. Entretanto, uma das narrativas foi escrita em forma de perguntas e respostas entre mim e os dois entrevistados que realizavam a entrevista, foi o caso dos professores Éder e Fernanda da Emef Presidente Campos Salles. Uma outra, a Coordenadora Pedagógica da Emef Presidente Campos Salles pediu para que sua textualização ficasse na primeira pessoa do singular. Ela queria que o nosso texto ficasse com a impressão de que eu estava escrevendo sobre ela e não ela narrando sobre as suas experiências e vivências com os alunos com deficiência. São modos possíveis de apresentação das narrativas.

Com as narrativas prontas e acordadas, corrigidas e aceitas pelos entrevistados, foram assinadas as cartas de cessões³, nas quais cada um nos autoriza a publicar na íntegra, nesta pesquisa, estes textos narrativos em coautoria.

O trabalho com a História Oral acabou aqui. E aí se fortalece a análise de todas essas narrativas e o que podemos dizer de todo esse processo dinâmico. Garnica e Souza (2012) lembram que a análise está presente em todo o processo de investigações desde a escolha do tema. A fim de presentificá-la, com maior intensidade, após o momento do tratamento dos dados e das leituras realizadas, fizemos um cotejamento entre diversos tipos de fontes, pois

um processo de análise não é linear nem objetivo: é tortuoso, feito de idas e vindas, objetivos que ora se concretizam, ora esmaecem; intenções que ora se diluem e desaparecem, ora se impõem como vitalmente importantes, mesmo que antes não nos tenha parecido ser assim (MARTINS-SALANDIM, 2012, p.310).

³ As cartas de cessões encontram-se nos apêndices desta pesquisa.

Com isso, quem indicará a forma de analisar as narrativas são elas próprias. “Em geral, é a partir das textualizações cedidas pelos entrevistados que temos desenvolvido nossas análises, ainda que estejamos afetados por todo o processo que envolve a produção dessas narrativas” (GARNICA; MARTINS-SALANDIM, 2016, p.184). Concordando com o que diz Carla Mariano em sua tese, “a análise pode ser entendida como o exercício de responder à questão: O que se pode produzir com isso? dirigida a si mesmo, que apoia o processo – e o registro do processo – de análise” (2015, p.36).

Dessa forma, após ler minuciosamente cada textualização e destacando diversos trechos que achamos serem pertinentes para cumprir com o objetivo proposto para essa pesquisa, mobilizamos uma das opções de análise, a análise de convergência/divergência. Essa análise atua detectando os “elementos que se mostram mais insistentemente numa série de fontes ou elementos que, nesses mesmos conjuntos, se mostravam claramente divergentes, ou seja, uma análise constituída por meio de um cotejamento de fontes” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 62), sendo assim possível identificar categorias.

Entendemos que é esse o momento de irmos além na busca de conexões e relações com outras pesquisas e fundamentação teórica. É o momento de tensionar e problematizar as nossas narrativas. Para nós, tensionar questões é problematizar, pensar em possibilidades, em questões e reflexões a partir do que foi dito, mas sem criar valores sobre isso, e sim pontos de vistas. Vinci (2014, p. 104) analisa a palavra “problematizar”: “problematizar algo, nada mais é do que apontar o como e o porquê de certas práticas e conhecimentos em um dado momento histórico, a relação contingente estabelecida entre ambos os domínios”. Nesse sentido, ao destacarmos trechos para discutirmos as temáticas, praticamos o exercício de um questionar reflexivo. Não no sentido de impor e julgar o que está certo ou errado, mas sim, no sentido de pensarmos juntos com nossos colaboradores.

Portanto, vamos trabalhar com duas temáticas principais que, de certa forma, acabam se interligando, mesmo que tentemos dissipá-las: Escolas Inovadoras e Criativas e o ensino de Matemática que produzem; e Deficiência e inclusão escolar: reflexões. Na primeira temática discutimos e “tensionamos” nossas narrativas, nos perguntando: Quais são os elementos inovadores e criativos que aparecem nas narrativas? Como é a inclusão de alunos com deficiência nessas escolas Inovadoras e Criativas? Como é o ensino de Matemática nesse ambiente dito como diferenciado? O que é preciso fazer para a inclusão acontecer?

Subdividimos em cinco tópicos nossa discussão acerca dessas questões. Esses tópicos foram trazidos pelo Ministério da Educação para caracterizar uma escola inovadora e criativa,

como visto no tópico 2.4. e foram encontradas nas narrativas convergências/divergências sobre esses temas, são eles: Gestão Escolar; Currículo; Envolvimento com outra instituição; Ambiente escolar; E metodologia de ensino. Dentro do tópico de metodologia de ensino, discutimos sobre o ensino de Matemática para estudantes com deficiência matriculados nessas instituições.

Na segunda temática elaboramos uma reflexão sobre a questão: E se não existisse o outro dentro do ambiente educacional? Esse outro estamos entendendo como o outro que nos diferencia. O outro que não está posto e nem observado com efetividade pelas políticas públicas, por exemplo: o outro que é pobre, negro, homossexual, com deficiência, estrangeiro. No caso dessa pesquisa, queremos pensar no outro com deficiência.

Encontram-se no capítulo 3, as narrativas produzidas, na íntegra.

3. NARRATIVAS DOS NOSSOS COLABORADORES

Nesse capítulo, apresentamos as narrativas¹ na íntegra e na ordem do Quadro 2, do capítulo anterior. Ou seja, primeiro as narrativas dos educadores da Emef Desembargador Amorim Lima, os educadores da Emef Presidente Campos Salles e Cieja Campo Limpo.

3.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima

3.1.1 Narrativa de Ana Elisa Siqueira

Textualização da entrevista realizada com a diretora Ana Elisa Siqueira da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Desembargador Amorim Lima, no dia 23 de maio de 2016.

Formei-me em Pedagogia na PUC/SP, em 1996, e estou aqui nesta instituição escolar há 22 anos e tenho 52 anos. Não é pouquinho, é um bocado de tempo. Trabalhei no governo da Luiza Erundina². Vou contar só essa história, porque eu acho que é importante para vocês entenderem como eu vim parar aqui. Quando eu vim para cá, foi uma questão muito pontual. Eu trabalhava com o Grêmio e Conselho de escola. Minha atuação no governo era a diretoria do Butantã em Pirituba³, que era uma diretoria muito grande. Depois ela foi subdividida. Mas fazíamos um trabalho em todas as escolas. Eu fiquei com o lado referente ao Butantã, e discutíamos a participação da comunidade nas escolas desse bairro. Naquela época, o secretário da educação era o professor Paulo Freire⁴. Foi lindo. O lugar em que eu me formei de verdade. Aprendi algumas coisas durante a sua gestão.

Depois, começamos a discutir um projeto político-pedagógico na cidade de São Paulo. E a pensar como poderíamos organizar os Conselhos. Portanto, a minha atuação

¹As narrativas serão referenciadas ao longo do texto pelo nome do “entrevistado” e a referida página em que a narrativa se encontra na íntegra neste trabalho.

² Foi prefeita do município de São Paulo de 1989 a 1993.

³ Região do município de São Paulo.

⁴ Foi secretário da Educação do município de São Paulo em 1989 a 1991.

era ir às escolas discutir o Conselho de escola, que mudava o eixo por completo. Deixava de ser só consultivo para ser deliberativo. Significava que o diretor não tinha só que falar com o Conselho, ele deveria apresentar o que estava pensando para que o Conselho da escola, em conjunto com os alunos, decidisse. Eu ia a todas as escolas para fazer isso. Quando vim ao Amorim Lima, percebi que tinha uma coisa muito diferente. Normalmente, as escolas convidavam a comunidade apenas por convidar. Eu ia às reuniões de outras instituições e tinha sempre pouca gente para conversar. Mas aqui era uma exceção, pois eu percebia a diferença na quantidade de pessoas. Quando eu comparecia, percebia isso. Além disso, eu notava que aqui havia uma comunidade muito diversa, do ponto de vista econômico. Ou seja, era possível perceber que algumas pessoas faziam falas com um conteúdo mais intelectual, em detrimento de outras, que tinham menor escolaridade. Isso era muito claro dentro do Conselho. E essas pessoas frequentavam, sempre que eu cismava em vir a esta escola. Quando acabou o governo da Luiza Erundina em 1993, eu voltei para onde estava. Em seguida houve o concurso para diretor e eu resolvi prestar porque achei que compensaria trabalhar como gestora. E eu passei, e vim parar aqui em 1995. Eu escolhi. A gente podia escolher e nesta escola, o cargo estava vago.

Quando vim conhecer tinha uma diretora, ela não era titular, mas estava há muito tempo no cargo. A escola ainda não tinha tido um diretor que ficasse muito tempo, porque quem chegava aqui acabava, posteriormente, escolhendo os cargos técnicos. Há muito tempo que não tinha diretor concursado. Era o diretor que a comunidade escolhia, normalmente eram os professores. Quando cheguei, foi muito difícil, porque eles acharam que eu era muito moça e não iria conseguir desempenhar a função. Eu tinha passado em terceiro lugar. Foi fácil chegar aqui, nesse sentido. E quando cheguei, foi uma reação grande. Uma professora chegou para mim e falou assim: “olha, a gente já tirou um. A gente tira outro”. Falei: “então pode começar”. Foi esse o nível de situação. Tinha professor que estava há 30 anos aqui. É muito difícil mexer na estrutura pública. Mas, enfim, tinha uma comunidade que era muito atuante, o que eu fiz foi abrir fortemente os espaços de participação. Dessa forma, fazia a reunião de Conselho de escola para chamar a comunidade, para entender o que era esse espaço. De manhã, à tarde e à noite. E a comunidade vinha. A partir disso, começamos a fomentar a discussão sobre o Conselho. Naquele ano fizemos a eleição de verdade, com chapa. Foi a primeira e única vez que houve essa necessidade, ou que foi importante esse marco. Eu sei que fomos trabalhando

e discutindo com a comunidade. Fomos fazendo algumas investidas muito simples. Por exemplo, a festa junina, eu percebia que era um momento que os pais adoravam e tinha, de verdade, uma participação popular. Era uma festa que acontecia no sábado das 14h às 16h. Resolvi discutir essa festa com a comunidade. Eles diziam “Ninguém acaba vindo nessa festa porque é muito pouco tempo”. Então fizemos uma festa que começou às 11h e foi até as 21h da noite. E isso foi muito interessante porque tinha a possibilidade dessa comunidade se impor e assumir uma participação. Bom, a partir disso, as mães também reclamavam dos assuntos relacionados à escola. Principalmente as mães do primeiro ano. Elas entravam aqui na escola para reclamar que seus filhos tinham apanhado na hora do recreio ou que haviam roubado o lanche deles. Eles tinham acabado de sair da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), e chegavam em casa assustados com o que tinha acontecido na escola. Nesse caso, nós, no Conselho, conversávamos: “olha, isso tudo pode ser verdade, mas a gente tem só três funcionários, que cuidam da limpeza, da alimentação e do recreio. É isso que a gente tem. Vocês estão me dizendo isso e pode ser verdade. E como a gente vai resolver esse impasse?”. Resolvemos, então, que essas mulheres podiam entrar na hora do recreio para ajudar. Lembro-me que um grupo de mães concordou e sabíamos que elas ficavam felizes em poder cuidar do próprio filho aqui dentro. O interessante é que quando elas entram para cuidar dos filhos, eles fogem delas. A última coisa que o filho quer é ser cuidado pela mãe dentro da escola. Por isso era interessante, os filhos ficavam fugindo das mães e elas tentando ficar com eles. Nesse momento elas descobrem que não é isso que elas têm que fazer, cuidar do próprio filho, é cuidar de todos. Nós tínhamos uma mãe que foi uma estudiosa da cultura brasileira, chamava Conceição, a senhora que faleceu. Ela entrou para fazer uma discussão com essas mulheres, tentando trazê-las para uma questão mais política para que elas pudessem ampliar o olhar que as restringia à vida privada e comesçassem a pensar no todo. Nesse sentido, ela começa a trabalhar o repertório das crianças, das mães, de brincadeira de infância. Então, elas começam a construir um caderno de brincadeiras. Tudo isso pensando que pode ser bom para elas na hora do recreio, não para conduzi-lo, mas para ter alguma possibilidade de propor alguma coisa quando houver algum conflito no recreio. Isso foi muito legal porque essas mulheres foram saindo do nível do privado e entrando no nível público. Foi uma coisa maravilhosa que aconteceu. Bom, junto com isso, a escola era toda cheia de grades. Eu tirei todas as grades. Uma menina chegou para mim e falou: “diretora, ainda bem que você tirou as grades, porque a gente não é louco

nem bandido para ficar preso”. Enfim, tudo isso estava acontecendo simultaneamente, e junto com essa história da Conceição fomos escrevendo um projeto de oficina de cultura brasileira. A ideia era entrar com a cultura no contraturno com as crianças, com oficina de circo, capoeira, danças brasileiras, música e coral. Inscrevemos esse projeto para o grupo Crer para Ver, junto com o instituto Natura⁵. Foi algo bem grande no Brasil e a gente conseguiu um projeto. Vocês imaginem o seguinte, tudo isso estava acontecendo ao mesmo tempo, essa coisa de cultura andando, os pais entrando na escola. Quando as pessoas entram na escola elas não veem só o que a gente quer que vejam. Elas veem tudo, não viam só o problema do recreio, viam a falta de professor e todas as coisas que implicavam na vida das crianças.

O problema, muitas vezes, não é a criança, é como agimos em relação a ela. Isso foi importante, e havia uma quantidade de faltas de professor, não é que a gente não tinha professor, mas eles faltavam. Principalmente no ciclo II⁶, nos adolescentes. Nessa situação, ficavam vários adolescentes bagunçando, enquanto esperavam o professor chegar e as mães viam esse cenário. E isso vem tudo para o Conselho de escola. Só para vocês terem uma ideia, imaginem que qualquer funcionário da prefeitura municipal de São Paulo pode ter 10 faltas abonadas, 6 faltas justificadas e 60 faltas interpoladas. A falta interpolada é quando eu falto segunda e terça, venho quarta, quinta e sexta. Na outra semana, falto de novo segunda, terça e quarta e venho na quinta e sexta. Nós tínhamos algumas pessoas que faziam isso sempre, como uma rotina. E isso, vocês imaginem, em uma matéria como geografia, história, que tem 2 ou 3 aulas semanais, o que significava.

As crianças quase não tinham aula com alguns professores. E, ao mesmo tempo, um professor que falta tanto, como é que ele cria um vínculo de responsabilidade com o estudante? Nem de respeito, responsabilidade, nada. Nessa ocasião, as mães e os pais começam a olhar para isso, o que resultava no Conselho da escola, porque se torna uma briga de direitos. Os professores dizendo que eles tinham direito a tudo isso. Não é um direito, mas é uma possibilidade. É uma prerrogativa na lei. Por outro lado, havia os pais dizendo: “bom, se eles têm direito a isso, a gente quer entender como que isso tudo se dá”. Logo, os pais me pedem para passar todas as leis que regem o ensino municipal, porque o Conselho de escola sendo deliberativo, todas as situações deveriam ser votadas

⁵ É um projeto de uma empresa de cosméticos e produtos de higiene chamada Natura e o lucro dos produtos da linha Crer para ver é destinado a projetos que visam a melhoria da educação pública brasileira. Mais informações: <acesse :<<http://www.natura.com.br/home/crer-para-ver>>.

⁶ Refere-se à faixa etária de 10 a 14 anos, 6º ao 9º ano.

pelos pais. O projeto político-pedagógico, por exemplo, os pais tinham que votar. E eles votavam porque eles não entendiam. Mas nesse determinado momento, eles falaram: “bom, a gente não vai mais aprovar o projeto desse jeito. Sem entender. Nós queremos entender o que está acontecendo”. Porque no projeto político dizia que a gente está trabalhando autonomia; rotina; tudo que está escrito na LDB. Porque a LDB de certa forma é maravilhosa; linda. Graças ao Darci Ribeiro⁷.

E quando aquilo tudo vai para a prática, nada se concretiza. Posto isso, os pais começam a entrar em discussão e dizer: “olha, nós não vamos aprovar”. Em seguida, os professores vinham ao Conselho para comentar a indisciplina dos alunos. E os pais respondiam: “nós estamos falando da indisciplina de professor”. A partir disso vira um conflito, e foi quase impossível continuar. Eu não sei, hoje eu fico pensando se eu tivesse que começar de novo, eu não sei se eu teria coragem.

Bom, eu estava fazendo um curso no instituto Pichon⁸, que trabalha com um psicanalista argentino. Naquele momento, durante o curso, eu era a única educadora, porque todo mundo trabalhava em empresas. Se vocês pegarem qualquer texto do Paulo Freire⁹, ele usa muito Pichon¹⁰. É uma referência para o Paulo Freire, Pichon¹¹. Para a Madalena Freire, que é filha dele, também. E o Pichon foi referência para a educação durante muito tempo. Depois a educação esqueceu Pichon, e a empresa percebeu que ele é muito bacana para trabalhar as questões de grupos. Bom, a Edeli¹² propôs para eu fazer a tese dela, de doutorado, aqui no Amorim. E foi interessante, porque a gente fez um trabalho pichoniano desde o funcionário de limpeza até a direção da escola, isso foi em 2000. É muito legal estudar as relações que perpassavam o trabalho. Pensar que na escola pública, muitas vezes, os profissionais não chegam porque estão coadunados com o

⁷ Darcy Ribeiro foi um político brasileiro com trabalhos notórios em educação, sociologia e antropologia. Foi responsável pelo projeto de lei que deu origem à Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) 9394/96.

⁸ Está localizado em São Paulo, capital, e refere-se a um instituto de psicologia que é um centro de formação para professores, coordenadores, pessoas interessadas nesse tema.

⁹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi educador e filósofo brasileiro. É importante referência na educação mundial por ter publicado numerosas obras e também por seu “método freire” de alfabetização.

¹⁰ Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) é importante psicólogo de referência no campo da psicologia latino-americana, por trazer a questão da psicologia social para dentro dessa área. A partir da inserção desse elemento é possível olhar para “Homem e ambiente”. Mais informações podem ser acessadas neste link: <http://www.ciegepr.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=4>. Acesso em: 21 dez. 2018

¹¹ Para saber mais sobre essa ligação entre o educador e o psicólogo, sugerimos a leitura do artigo que encontra-se em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/.../voz.../article/view/925/856>> e do livro: *O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon* (1989). Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1622/3/FPP_PTPF_12_009.pdf>. Acesso em 27 jun. 2016

¹² Não consegui encontrar essa tese. E a Ana Elisa não me deu mais detalhes sobre ela.

projeto, mas eles chegam porque moram perto, ou porque eles estudam na Universidade de São Paulo, ou por qualquer outro motivo. É muito raro ser por causa do projeto da escola, porque a escola não precisa ter projeto, e ao mesmo tempo você tem uma LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96) que assegura que cada escola tem que construir o seu próprio projeto político-pedagógico. Nesse sentido, só para vocês imaginarem como é incongruente tudo isso. Nós tivemos esse trabalho com a Edeli durante 2 anos, e foi importante, a ideia era: como é que a gente constrói, de verdade, um grupo de trabalho? Uma situação é você ser agrupamento, outra é você se tornar grupo. E foi interessante porque com os pais participando de tudo isso, os conflitos eram grandes. Os pais me pedem para explicar as leis. Fazemos uma repassada inteira nas leis e os pais chegam à conclusão que os professores têm privilégios, não direitos. Eles vão com essa justificativa para os professores, e eles ficam bravos, dizendo que não vão abrir mão de nada do que eles têm. Isso se torna quase uma guerra. Quando a gente começou a trabalhar com o Instituto Pichon, essa situação foi ajudando a mudar as coisas um pouco de lugar. Fazer as pessoas ficarem um pouco mais abertas para a possibilidade de pensar história. E foi muito importante porque um dia tivemos uma conversa sobre o filme da experiência da Ponte, de Portugal¹³. A gente assistiu a um filme em que as crianças da Ponte contam como elas são donas de seu próprio processo, o quanto elas podem fazer, o quanto a aprendizagem tem a ver com elas. Na época, em um dos Conselhos de escola, passamos o filme da Escola da Ponte, porque naquele exato momento Rubem Alves¹⁴ escrevia na Folha também os textos sobre a escola da Ponte, que depois virou livro “A escola que sempre sonhei e não sabia que existia”.¹⁵ Em sequência, discutimos e, dentro do Conselho, separamos um grupo menor, que começou a trabalhar os grandes conflitos da escola, para dar uma devolutiva no próximo encontro. Porque ninguém aguentava tanta reunião, era toda semana. E a ideia era que fosse uma vez por mês. Quando a gente foi para esse grupo menor, tinha uma mãe que trabalhava com estatística, que falou: “eu quero mensurar as faltas. Quero fazer o gráfico de faltas dos professores”. Quando ela fez, o resultado foi uma coisa terrível. Não era mais algo que os pais e as mães olhavam e achavam que acontecia. Era um fato. Lidar com fato é muito difícil. Chegamos a um ponto de ter, por exemplo, 13% das aulas de português, enquanto as crianças deveriam

¹³ Refere-se à Escola da Ponte, em Portugal.

¹⁴ Rubem de Azevedo Alves (1933-2014) educador, psicanalista, escritor brasileiro.

¹⁵ O livro *A Escola que sempre sonhei e não sabia que existia* foi publicado em 2008 por Rubem Alves.

ter tido 100%. E isso em várias áreas. E o Conselho falou: “bom, o que nós vamos fazer?”. E havia sido no momento em que assistimos ao vídeo da Ponte, então, falamos assim: “será que a gente não pode se inspirar nessa experiência para poder pensar a escola?”. Nós fizemos um projeto que tinha uma folhinha, frente e verso, os pais se organizaram para levar esse projeto para a Secretaria da Educação.

Isso aconteceu em 2003 e era a inauguração do CEU (Centro Educacional Unificado) Butantã. E os pais se organizaram tanto, que tinha um pai que era cadeirante, e falou: “eu vou levar, porque eu vou furar a segurança da prefeitura”. Era o governo da Marta¹⁶. Já tínhamos tido o governo do Pitta¹⁷, do Maluf¹⁸. Tudo isso. Quando eu falo dessas coisas parece que faz muito tempo, mas não, foi ontem. Nós somos jovens. O Brasil é um país de democracia muito jovem. Enfim, estávamos nesse ponto.

Aí esse pai foi, conseguiu entrar e conversou com a Secretária de Educação. Ela disse: “tudo bem, eu posso conversar com vocês, mas não aqui. Eu vou à escola”. Era a Maria Aparecida Perez¹⁹, e veio aqui na escola conversar com a gente. Quem falou foram os pais, foi em uma reunião de Conselho. Lógico que nós estávamos, mas os pais que falaram. E ela falou: “eu topo. Por 3 grandes questões”. Na época, ela tinha feito uma contratação de 3 mil professores em regime total de exceção. Mas ela tinha contratado e as escolas continuavam com falta de professor. Ela dizia: “será que com um projeto que nasce na escola, com a vontade da escola, muda alguma coisa em relação a essa questão de falta?” Se a gente não vai pela punição, como podemos criar um entorno melhor para as pessoas se comprometerem com o que têm que fazer? Bom, então ela achou que isso seria um jeito de pesquisar essa questão. Outro ponto que era muito importante para ela, é que ela tinha feito uma formação de professores do ciclo II enorme. Com todos. Praticamente todos os professores fizeram essa formação, que foi junto com o Instituto Tomie Ohtake²⁰, foi grandiosa. Vários intelectuais brasileiros estavam envolvidos. E, logo depois, eles fizeram uma pesquisa para ver se isso tinha impactado minimamente nas escolas. E o que surgiu de resposta é que tinha impactado muito pouco. E ela dizia: “será que uma formação em serviço também cria um outro impacto, cria um impacto

¹⁶ Marta Teresa Smith de Vasconcellos Suplicy foi prefeita de São Paulo, capital, de 2001 a 2005.

¹⁷ Celso Roberto Pitta do Nascimento foi prefeito de São Paulo, capital, de 1997 a 2000. Durante esse período foi cassado por corrupção, porém conseguiu uma ação judicial e terminou o seu mandato.

¹⁸ Paulo Salim Maluf foi prefeito de São Paulo, capital, por dois mandatos. O primeiro foi de 1969 a 1971 e o segundo, de 1993 a 1997.

¹⁹ Foi Secretária da Educação no Governo de Marta Suplicy, nos anos de 2001 a 2004.

²⁰ Espaço destinado para mostras de artes, arquitetura e de designer, inaugurado em 2001 e localizado na capital paulista.

verdadeiro? Garante esse impacto?”. Por fim, o terceiro ponto fundamental para ela é que era um projeto que não nascia da direção só da escola, de professores, mas que nascia junto com a comunidade. Então, ela achava que esses 3 grandes pontos podiam fazer muita diferença do ponto de vista de pensar as escolas. Como a Secretaria da Educação queria fazer esse investimento, ela topou. O que foi muito interessante, porque quando a gente começou o trabalho, não sabíamos nada. Ela podia ser boa em algumas coisas, mas de verdade ela não sabia como.

Ela não sabia todos os meandros da escola pública. Enfim, era uma coisa muito nova para todos nós e também não sabia muito da Escola da Ponte. Bom, e aí, o que fazemos? O primeiro passo é estudarmos a Escola da Ponte. Era um projeto muito novo, o Pacheco estava começando a vir para o Brasil. 2003 foi o ano da primeira avaliação externa.

Começamos a pensar como iríamos fazer, e optamos por estudar o projeto a fundo, porque a gente precisava se inspirar nele. E foi muito interessante, primeiro porque os pais eram muito fortes, e os professores nem tanto. Não é que não queriam, acho que não tinham o mesmo empenho de querer. Quando fui fazer a atribuição de professores para as salas, quis começar do primeiro ano e ir até ao oitavo. Nesse momento, os pais disseram: “não. A gente não dá conta de fazer isso paulatinamente. Queremos no primeiro e na quinta série”. Naquela época ainda não eram nove anos, eram oito²¹. Porque eram as duas pontas de ciclo, o que foi de uma sabedoria imensa dos pais. No primeiro ano, a gente achava que ia ser o lugar mais fácil de trabalhar o projeto. Foi o mais difícil. Porque há uma expectativa dos pais aqui no primeiro ano que é muito diferente da expectativa dos pais de quinta série. No primeiro ano o pai ainda traz o filho para a escola. Ainda a escola é a escola do sonho, ou seja, ainda tem muito sonho nesse investimento escola e família. Quando chega na quinta série, o pai já descobriu que isso tudo aqui foi por água abaixo e a criança já está quase sozinha no mundo. Essa é a nossa realidade. Os pais quase não vêm mais a reuniões. É um pouco isso que acontece. Então, o pai de um aluno do primeiro ano ficava mal. Afinal, a escola que ele imaginava para o filho dele era a escola em que ele estudou. A escola que ele achava que era a melhor. Não a que era a melhor.

Eu acho que a escola pública só foi boa quando a elite estudou nela. Quando abrimos a escola pública para a população em geral, deixa de ser boa. Ela se torna

²¹ Refere-se à nomenclatura dos anos escolares. Em 2016, temos do 1º ao 5º ano o Ensino Fundamental I e do 6º ao 9º o Ensino Fundamental II.

qualquer coisa. Enfim, mas o pai tinha ideia de que a escola que ensinava era aquela em que ele estudou. É isso que a gente pensa também, o que a gente viveu é muito melhor do que tem hoje. Eu falo assim: “ah, mas no meu tempo era muito melhor”. Isso são coisas que ficamos pensando, porque achamos que está tudo sempre piorando. Tem gente que acha que o governo militar era melhor, inclusive os pais. Então, aqui criou-se um conflito. Mas antes de contar sobre isso vou comentar sobre a atribuição de professor. Na escola eram 3 classes de primeiro ano e 3 de quinta série. Eu tinha que atribuir isso. Essas 6 salas iam funcionar de jeitos diferentes. Nenhum professor que estava na escola, que viveu toda essa confusão de 7 anos, quis pegar. Quem assumiu as salas foram os professores polivalentes, os novos que estavam chegando de remoção. Isso acontece todo ano na prefeitura. Você pode mudar de escola, se você quiser e tiver vaga. Então, vocês imaginem, alguns professores não sabiam onde estavam entrando. Todos saíram de férias, chegou janeiro começamos a estudar a escola da Ponte, eu ia de manhã estudar com a equipe que a Secretaria da Educação montou. Nós íamos para uma formação de estudo. E depois, à tarde, eu vinha fazer um trabalho com os pais.

Então tudo o que acontecia de manhã eu contava para os pais no período da tarde. Foi quando pensamos que dava para fazer salas ambientes. No começo, achávamos que dava para fazer isso. Quando a gente foi estudar a Escola da Ponte, descobrimos que não dá para fazer, que precisávamos ter grandes espaços, onde todos os educadores estivessem convivendo juntos e os estudantes também. Então, descobrimos que teríamos que quebrar as paredes. Nesse momento, eu liguei para a Secretária da Educação e disse: “Cida, agora preciso quebrar as paredes, porque preciso de espaço”. E ela me respondeu: “Ana, agora telefona para o departamento para ver se essas paredes não são estruturais. Se não forem, tudo bem”. Não eram estruturais. A gente quebrou.

Essa reforma não custou quase nada, em torno de R\$1.000,00. Esse dinheiro nós tínhamos. Quem bancava a assessoria da Escola da Ponte era a Secretaria Municipal de Educação. A única coisa que custava era a assessoria, o resto nós fazíamos do nosso jeito.

Bom, quando quebramos as paredes, os pais nos apoiaram. Disseram: “olha, a gente está apoiando a escola. A gente quer esse projeto. Esse projeto vai garantir que nenhuma criança vá embora antes do horário de aula”. Fizemos um super trabalho com os pais. Mas mesmo assim os pais saíam da reunião e, em seguida, ligavam para o departamento aqui perto, falando: “olha, já era loucura que elas ficavam com 35 alunos por professor. Agora essa escola maluca vai pôr 105 na mesma sala. Eu quero tirar agora

o meu filho dessa escola”. Nesse momento, o conflito começou a ficar tão grande e a DRE (Diretoria Regional de Ensino) começou a me mandar supervisor para que eu explicasse o que ia acontecer. Eu falava: “eu não sei o que vai acontecer. Não sei como vai ser”. Ninguém sabia. Como iríamos configurar tudo isso. E começaram a mandar supervisão. Eu liguei para a Secretária e falei: “Cida, não dá. Eu não sei o que vai acontecer”. Foi então que ela fez uma coisa muito sábia: pegou o projeto e pôs no gabinete dela. E disse: “está bom, eu que cuido desse projeto a partir de agora”. Ela pôs uma assessora dela que nunca vinha à escola, mas era importante que não ficasse. Foi uma decisão super política. Porque se eu tivesse que explicar o que ia acontecer, eu não saberia. Por exemplo, o que você vai fazer com as aulas, qual é a de português, qual é a de matemática? Eu não sabia. Não sabia como configurar o novo espaço.

Enfim, começamos a poder trabalhar com mais tranquilidade. Mas tínhamos um grande salão em que iam estar 105 crianças de primeiro ano à tarde e 105 de quinta série de manhã, com 3 professores. Mas a questão era como incluir as outras áreas de conhecimento? Eu tinha uma professora de história, uma de geografia e uma de ciências. Não tinha português, matemática, nada disso. Elas tinham que trabalhar tudo, elas preparavam as atividades e nós íamos descobrindo que as crianças faziam as atividades muito mais rápido do que elas podiam imaginar. Só que as professoras não tinham tempo de preparar tanta coisa. Pensamos em quem daria essas atividades extras ou quem faria o trabalho de matemática. Elas mesmas foram fazendo as atividades, mas a situação estava super conflituosa, porque um dia um professor sentava em um grupo e o outro tinha que dar conta dos outros 90. E isso gerava muitas brigas. Não sabíamos como fazer. Enfim, houve um momento em que as crianças não sabiam como usar o livro didático. O livro didático é uma política pública, nós tínhamos e não sabíamos como usar. Porque, se você pensa o livro didático, ele traz: “oh, vocês vão sentar em grupos, a professora vai dar aula”. Tem todo um caminho.

Essa situação para os alunos foi muito confusa, pois eles tinham que fazer as atividades e faziam mais rápido. Mas olha, isso foi incrível. As crianças conseguiam trabalhar nos grupos e os professores se mantinham super fortes. Pelo menos na frente deles. Quando eu saía de lá é que começava o conflito. Enquanto os professores choravam e brigavam, os outros, que não estavam dentro do projeto, falavam: “graças a Deus que a gente não está dentro dessa loucura”.

No entanto, a gente já via muita diferença nas crianças; foi incrível. A atitude delas, enfim. Em seguida, aconteceu que já tínhamos aquelas oficinas no contraturno, e a gente trouxe tudo para dentro do trabalho. Então ampliamos a questão do currículo da escola. Saímos de um currículo de português, matemática, geografia, história e fizemos um currículo muito mais aberto, com uma perspectiva muito maior. Com arte, música, dança, teatro. Em alguns momentos a sala tinha 105 alunos com os 3 professores, mas havia momentos em que era um grupo de 30 ou 15. Enfim, os professores começaram a ver luz no fim do túnel, começou a haver uma dinâmica possível de trabalho. Além disso, chegou uma pessoa aqui se propondo a ajudar, porque ele tinha acabado de defender a tese dele de doutorado na Universidade de São Paulo. Então ele conhecia muito os livros didáticos. O Geraldo Tadeu de Souza²² chegou aqui na escola e falou: “Ana, eu posso ficar aqui? Porque eu quero pensar em uma tese de pós-doc e já que vocês estão começando um projeto novo, posso ficar?”. O Geraldo ficou aqui 8 anos como voluntário. Ele chegava junto comigo de manhã e a gente saía só à noite.

Em um determinado momento de desespero dos professores sobre não dar conta do trabalho, eles começaram a dar os livros para as crianças copiarem. E a criança falava: “vou levar o livro para a casa”. Eles falavam: “não, porque senão você não tem nada para fazer aqui amanhã”. Nesse momento, o Geraldo chegou para mim e disse: “Ana, eu vou levar o kit de livro didático. Posso destruí-lo?” Eu falei: “pode. Pode fazer o que você quiser”. Foi quando ele pegou esse kit que tinha todas as áreas, estudou todos os livros, começou a organizar os roteiros de pesquisa. Ele pegou, por exemplo, nos livros do quinto ano; tem água como tema? Tem. Em quais outros livros aparece o tema água? Então, começou a organizar um grande roteiro, perpassando várias áreas dos conhecimentos a partir de um tema em comum. Para isso, ele mapeou os assuntos e organizou os roteiros de pesquisa. Quando ele trouxe para as professoras, isso acalmou todo mundo; professor, criança, aluno. Então ele mapeou toda a série a partir dos livros e organizou esses roteiros. O que acalmou demais. Então, a gente acabou o primeiro ano do projeto assim, com os roteiros em ação. Os professores atuando com os roteiros.

Lógico que as crianças vinham aqui para mim e falavam assim: “aí, diretora, a gente está detestando esse projeto, porque a gente não tem mais aula vaga”. Por outro lado, quem não estava no projeto queria estar, porque tinha teatro, música, dança e outras atividades. No segundo ano de projeto, começamos com o primeiro e segundo ano e

²²Professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba

quinto e sexto ano. Na metade do segundo ano, descobrimos que não dava para esperar terminar o outro ano para ficar. Porque no próximo ano a gente ia ter, primeiro, segundo e terceiro e só o quarto ano fora do projeto. Ia ter quinto, sexto, sétimo e só o oitavo fora. Portanto, descobrimos no meio do segundo ano de projeto que precisávamos incluir o terceiro ano e o sétimo. No outro ano todo mundo tinha que estar no projeto, senão eu não completava a carga horária de professor. E uma das coisas que a Secretaria de Educação me apontava é que não podíamos mexer com nenhum direito do professor. Caso acontecesse, havia o risco de o projeto acabar. Então, se o professor tinha uma jornada de 25 horas-aula, ele tinha que completar a jornada dele aqui. Se eu esbarrasse em alguma coisa dele, o projeto acabava. Porque o direito do professor era soberano. E é. Tudo isso é para a política pública pensar. Eu acho que é sério, acho que a gente vem de uma sociedade autoritária, em que o público funciona para colocar as pessoas, e não para pensar no que é público. O filme que está em cartaz “Nise – o coração da loucura”²³ é muito legal. Uma hora que ela chega para os funcionários do hospício, e diz assim: “olha, nós não vamos mais nos dirigir a eles como doentes. Eles são clientes”. Muda tudo.

Quando a Marilena Chauí²⁴ assumiu a Secretaria da Cultura de São Paulo, uma das coisas que ela fez, importantíssima, ela pegou todos os funcionários da Cultura e fez uma formação com eles para pensar o que é ser funcionário público. A quem você serve? Você não serve você mesmo. Acho que esse eixo é um eixo no Brasil ainda muito pouco explorado, vivido. Haja visto o congresso,²⁵ votou todo a favor da família, avó, tia, pai, mãe. Isso é uma linguagem cultural nossa. Política pública tem que ser a favor da população.

Outro dia eu fui a um evento, eu e o Antonio Lovato²⁶, que é o cineasta daquele filme que chama “Quando Sinto Que Já Sei”. Está na *internet*, é bem interessante. E o Antônio é super jovem, falou assim: “sabe o que é? A minha geração não sabe nada do que vocês falam. De verdade. A gente não passou fome; tem trabalho; vive uma sociedade muito diferente do que 20 anos atrás”. É muito diferente, espantosamente. As oportunidades para um jovem que sai da escola pública hoje, para a vida dele, são muito

²³ Lançado em abril de 2016, conta a história de uma psiquiatra que propõe outra forma de tratamento aos pacientes de um hospital psiquiátrico. Direção Roberto Berliner. Nacional.

²⁴ Marilena de Souza Chauí - filósofa, professora e escritora brasileira, assumiu a Secretaria da Cultura em São Paulo, capital, de 1989 a 1992. O mesmo período em que Luiza Erundina foi prefeita da cidade.

²⁵ Refere-se à votação da Câmara dos Deputados no dia 17 de abril de 2016 para a continuidade do processo de *impeachment* da ex-presidenta do Brasil Dilma Rousseff.

²⁶ Antonio Sagrado Lovato, cineasta brasileiro. Diretor do documentário *Quando sinto que já sei*, lançado em 2014.

diferentes daquelas que um jovem de 20 anos atrás tinha. Mesmo sendo pobre. Isso é muito diferente. Quando ele falou isso a gente entende o peso de tudo isso.

Voltando para o projeto. Todos entraram no projeto da escola. Terminamos o segundo ano só com o quarto e o oitavo ano fora. No ano seguinte estava todo mundo. Um projeto que tinha sido pensado para demorar 4 anos para ser implementado, foi implementado em 2. Todos os professores entraram no projeto. No primeiro ano do projeto saíram 7 mas entraram 7. Os que entraram tiveram que entrar no projeto. Enfim, eu sei que em 2 anos estava todo mundo participando. Já tínhamos quebrado mais paredes. As salas já estavam em uma outra configuração. A escola inteira estava roteirizada, porque o Geraldo sentou e fez roteiro para todo mundo. Do primeiro ao oitavo ano.

Durante seis anos ficou valendo o roteiro que o Geraldo fez. Porque de 3 em 3 anos os professores podem escolher livros novos. E eles escolheram a mesma coleção. Depois de seis anos eles tiveram coragem de falar: “queremos fazer os nossos roteiros”. Demoraram bastante, mas fizeram. Agora tudo é dos professores. Então acho que esse movimento é muito importante. Porque você vai se apropriando. Mas eu acho que isso tudo é um percurso que não é nada fácil. Mesmo todo mundo sabendo que existe um projeto, que já tem 12 anos, algumas pessoas acham que o projeto já está tudo resolvido, que todas as crianças são ótimas, que todos fazem tudo certo e cada aluno que entra na escola não precisa construir autonomia. Não é verdade. |Há um processo para o professor se autoconstruir nesta história toda.

Tem gente que chega aqui e acha horroroso. Primeiro pensa que é fácil com os alunos, e não é nada fácil, as crianças são as mesmas de qualquer outro lugar do mundo. Os adolescentes são iguais também. Têm os mesmos desafios. Eles vão te desafiar o tempo todo com as coisas deles. A questão também é que nós não somos uma escola com um monte de dinheiro, tem tudo que você precisa. O tanto de dinheiro que temos é o tanto de dinheiro disponível para toda escola municipal. Então, os problemas são iguais. O que eu acho que temos de diferente é a forma de trabalhar com esses problemas, essa é a grande questão. E que é para isso que você tem que estar perto. Normalmente não é assim que se espera. Aqui na escola vemos alunos que batem nos outros, e quando temos esses problemas, primeiro, fazemos uma roda de conversa. A partir disso, existe um trabalho do professor com as crianças. O tempo todo, quando chega a reclamação, ela é parte da solução. Não é a diretora que consegue resolver, nenhum diretor de nenhuma escola consegue resolver nada disso. Essa que é a questão. É muito fácil mandar o aluno embora

da escola. Mas vão vir dez, piores do que aquele que você mandou embora. Isso é sempre. O único jeito é você pegar os problemas e trabalhá-los.

Todos os conflitos que acontecem aqui eu acho muito mais positivos do que como eu vivi em outras escolas. Por exemplo, aqui, uma das questões é você trabalhar os grupos. As crianças às vezes falam: “ah, eu não quero estar neste grupo”. A ideia não é trocá-la de grupo. É ir ao extremo para tentar construir uma possibilidade daquele grupo conviver. A ideia é entendermos que não ficamos só com quem a gente gosta. Nem na escola e nem no trabalho. E às vezes falamos que não gostamos sem conhecer. Não é nada simples construir possibilidades de encontro entre as crianças e educadores. Nem para mim, nem para os pais. Porque os pais também têm que fazer um exercício de entendimento de tudo isso.

A participação dos pais é bastante forte. Lógico que existem modificações. Acho que há muitas mudanças. Houve momentos em que os pais tinham que ficar mais tempo dentro da escola, hoje já existe outro jeito de funcionar. Hoje eles já não se preocupam tanto, porque mudou muito a questão da responsabilidade do educador frente às relações que se estabelecem.

O que é mais interessante é que as crianças só vão perceber de verdade o valor dessa escola quando vão para o Ensino Médio. Quando os alunos olham tudo que aprenderam, é que eles se dão conta de onde eles passaram. Acho que o valor, de verdade, fica muito mais forte.

Ainda nós não temos um documento em que anotamos sobre os ex-alunos. Mas o que a gente tem é, por exemplo, eles voltando aqui e falando. Hoje a gente já tem vários alunos que estão na Universidade de São Paulo; nesse movimento de ocupação²⁷. São líderes.

Para os estudantes eu acho que é muito simples. Eu acho que eles se adaptam muito facilmente. Eles entram em um grupo, as crianças são super acolhedoras. Às vezes há problemas, mas vão descobrindo qual é o lugar melhor. Agora, o problema, muitas vezes, é a família. Se a família não acredita neste projeto; que as crianças podem aprender desse jeito, que não precisam aprender sentados um atrás do outro, que podem aprender no grupo, que o grupo não faz a mesma coisa, mas que cada um está em seu processo e você pode ajudar o outro. Dá tudo certo. Agora, se a família tem problemas com isso, a

²⁷ Refere-se a um movimento de ocupação que está aconteceu em 2015 nas escolas estaduais paulista pelos seus próprios estudantes, estes reivindicam melhorias na educação brasileira.

criança começa a ter grandes problemas com a escola. Ela passa a não achar a escola boa; não quer vir. Eu acho que depende de como a família está lidando. Essa é a grande questão. Porque tem uma parte que a criança faz sozinha. Por exemplo, a gente teve uma criança que veio de uma escola particular. Estava com bastante dificuldade. A família segurou a onda. Se a família não segurasse, óbvio que tinha que tirar a menina daqui. Então, tem um trabalho que tem que ser com a família. Há uma família, por exemplo, que mora longe. E o filho estuda aqui. A professora falava assim para mim: “ai Ana, conversa com essa família. Ajuda ele a arranjar - e é muito humilde - uma escola mais perto da casa dele”. Eu chamei a família para conversar, e quando eu estava falando se ela queria que eu a ajudasse a ir para uma outra escola, olhou bem para mim e falou assim: “eu escolhi essa escola para a minha filha”. Então, existem escolhas. Eu acho que é muito importante que todos os pais do mundo possam escolher a escola para o filho. Porque escola tem a ver com projeto de vida. Tem a ver com a política da família. A escola em que eu coloco o meu filho, tem a ver com a escola que eu quero, penso ser importante para o meu filho. Se eu penso em uma escola competitiva é porque eu acredito em um mundo bastante competitivo. Agora, normalmente, quem escolhe escola para o filho é só a elite. Quem tem filho na escola pública tem que pôr na escola mais perto. O que é um grande equívoco. Porque tem uma hora que é escola de opção no sistema. A primeira rodada do sistema de matrículas é moradia. Então todo mundo vai para a escola mais próxima de sua residência. Se você não quer a escola mais próxima, você continua no sistema que vai chegar a hora que é a escola de opção. Aí você pode ser direcionado para a escola que você quer. E aqui o Amorim, vou dizer para vocês, não é uma escola muito procurada. Tem muita gente que quer a escola super tradicional, entre aspas. A escolinha que tem fila, sinal.

Aqui na escola, temos o cursinho preparatório para as escolas técnicas. São os pais voluntários que fazem. Para ensinar os meninos a fazerem o formato da prova, que é necessário. Mas quando eles vão para o Ensino Médio, pelos relatos dos alunos que voltam para nos contar, se adaptam fácil. Porque eles são super articulados, conseguem fazer amizade rápido, começam a fazer parte dos grupos da outra escola. Vamos dizer assim, alguns saem muito bem, porque são muito bons alunos. E acho que isso é uma diferença também que acontece na escola tradicional. Saem ótimos. Outros saem com um pouco menos. Acho que há essa variação. Agora, de uma coisa eu tenho certeza: eles sabem como trabalhar, onde procurar; em grupo, sabem que há uma parte do

conhecimento que depende totalmente deles, que não depende do papai; mamãe, vovó; professor. Então, eu penso que essa história de pegar você mesmo para tomar conta, acho que esse projeto dá muita conta. Eu penso que as crianças têm clareza do que é de responsabilidade delas. Elas não ficam assim: “eu não aprendi porque eu não tive aula disso, daquilo”. “Eu não aprendi porque eu não fiz o que eu tinha que fazer”. Tem uma coisa que é da minha responsabilidade. E para falar a verdade, a maior parte de todo o conhecimento que a gente aprende é porque a gente quer. Não é porque o outro quer. Não adianta você ter um professor maravilhoso. A gente já teve professores lindos, que ficávamos admirando, e não aprendíamos. Aprendíamos para a prova e depois isso não fazia sentido. Acho essa estrutura uma das coisas mais importantes que cada um de nós tem que aprender na vida. Eu acho que as crianças aprendem. E muito cedo. Porque no primeiro ano isso já vai funcionando e porque eles vão tendo também relação com gente muito diferente. Por exemplo, eles têm vários grupos, professores, pessoas que estão aqui no debate com eles. Tem assembleia, grupo de responsabilidade, roda de conversa em que você tem que se colocar.

A roda de conversa acontece todos os dias. A ideia é que as crianças possam conversar sobre o que aconteceu no dia ou o que está acontecendo. E como cada um está se posicionando. Um puxa o tema e os outros vão se posicionando. Depois tem o grupo de responsabilidade. A ideia é que vamos mapeando todas as responsabilidades, que as crianças vão dizendo quais são importantes. Há grupos que têm adultos que vão assumir as responsabilidades e coordenar grupos de responsabilidade. São grupos super mistos. Porque vêm criança desde o primeiro ano até o nono. Por exemplo, eu sou responsável pelo pátio e banheiro. Então temos que inventar uma ação para melhorar a convivência, a organização, a limpeza do pátio e do banheiro. E aí, as crianças que estão responsáveis por isso na segunda-feira às 8 horas da manhã, todos vêm para o meu grupo.

Depois eles têm tutoria, outro grupo super importante. Um tutor começa, vamos dizer, no terceiro ano, eu sou tutora também. Então eu tenho aluno do terceiro, quarto, quinto ano. Do sexto ano eles vão para o ciclo II. Então os alunos do terceiro, quarto e quinto ano ficam com um tutor. Eu acompanho o processo dessas crianças, posso olhar para esse processo, construção de autonomia, cidadania. Olho o plano de estudo, roteiro, parte de aprendizagem deles. Eu fico toda terça-feira das 7 da manhã ao meio dia com o meu grupo. Por exemplo, eu corrijo roteiros, encaminho planos de estudo para ver como estão fazendo; o que estão fazendo, o que se propuseram a fazer durante a semana. Então

o tutor fica meio que como alguém que vai ajudar aquele grupo. Eu tenho, por exemplo, 25. Esses 25 ficam comigo toda terça-feira para a gente encaminhar o trabalho de conhecimento. Eles apresentam a ficha de finalização, o que eles já terminaram, ou o que ainda falta fazer. Então a tutoria é um espaço super importante. Este ano, por exemplo, eu vou perder 4 grupos. Vão para o sexto ano. Aí vou pegar mais 4 grupos de terceiro e assim sucessivamente. Todos os educadores trabalham assim. Ano que vem eles vão para o sexto ano e eles vão ter um tutor que vai ficar no sexto, sétimo, oitavo e nono ano. O que, de certa forma, é importante também. Esse olhar que vai construir. Cria vínculo, processo, autonomia. Se por um acaso o tutor vai embora, vai ter que mudar.

Eu tenho que ser tutora para conseguir atender a todos os alunos. As duas coordenadoras pedagógicas são tutoras. A minha assistente é tutora. Todo mundo tem que ser. Porque a prefeitura manda um professor para cada 35. Se a gente acredita que a tutoria não pode lidar com 35, todo mundo tem que ser tutor.

Enfim, então a gente tem tutoria, grupo de responsabilidade, roda de conversa, assembleia, que acontece nos momentos pontuais, à medida das necessidades. Por exemplo, há um tema que é sobre cultura, cada ano é escolhido um tema pelos alunos. Então esse tema vai desembocar em uma grande festa. E cada tutoria vai pegar o tema para fazer um projeto específico. Houve um tempo em que discutimos as possibilidades dos temas nas rodas de conversa. Depois, foi para as tutorias. Depois, as crianças puseram vários temas em uma caixa de sugestão. Esses temas foram organizados pelo pessoal do grêmio, alocados mais ou menos por semelhança. Aí houve uma assembleia de defesa dos temas. E depois teve eleição do tema da festa da cultura. Esse ano (2016) ganhou o tema música.

No ano passado (2015) o tema foi cinema. Trabalhamos 6 meses em função do tema cinema. Fizemos oficina de cinema, trouxemos gente para falar sobre este assunto. Cada tutoria pegou um viés do cinema para fazer um estudo mais aprofundado. Depois houve o dia em que apresentamos, socializamos todos os conhecimentos. Este ano (2016) é música. Mas já foi povos originários do Brasil. Já foi Grécia e Roma, África, América Latina.

Então aqui na escola sempre existem atividades. Dependendo da atividade, por exemplo, tem assembleia de pais, atividade do cursinho, festa, baile, que os meninos inventaram esse fim de semana. Cada semana tem uma coisa. Semana passada teve festa

de dia das mães. E aí dividimos as responsabilidades. Tem parte da escola, pais, crianças. Tem de todo mundo. Sobra um pouquinho para cada um.

Sobre a questão de provas, temos as provas padronizadas. E na verdade, eu acho que é tudo bem fazê-las. Não tem problema. Eu acho que as crianças vão mostrar o que sabem, o que não sabem. O que a gente talvez precise trabalhar mais. Mas eu não tenho problema em fazer. O problema é como a avaliação externa é olhada pelo sistema, eu acho que é o grande problema. Porque o sistema olha só para essa nota. Ele não olha para um todo. Mas ele não olha para um todo nem daqui, nem de nenhuma outra escola. Então, para o sistema, ele vai ranquear. E só serve para isso. É uma pena.

Nós estamos tentando mapear os resultados dessas avaliações. Tentar lidar um pouco com tudo que aconteceu e ver o quanto isso tem ou não tem a ver. Porque nem a prova, de verdade, a gente fica para estudar. Faz a prova, a prova vai embora. Acho que a gente tem que olhar um pouco para isso e poder pensar um pouco nessas questões de conteúdo. Sendo que é tão pouquinho. A prova, ela é tão pontual. Às vezes você vai bem, às vezes vai mal. Às vezes o melhor aluno vai mal.

Uma filha de uma amiga minha era excelente aluna. Estudava em uma escola considerada boa era modelo, se é que a gente pode dizer que tem modelo. Mas quando foi fazer vestibular, demorou 3 anos para entrar no curso que queria. E a mãe me dizia: “mas ela era modelo de aluna”. O que não tem nada a ver. É como você está se relacionando com aquela prova ou a expectativa que a sua família tem e você coloca naquela prova.

No final do ano passado conseguimos que o projeto passasse no Conselho Municipal de Educação. Se vocês quiserem, acho que dia 7 de dezembro saiu o texto de aprovação. Porém ainda a Secretária da Educação não veio conversar com a gente para conhecer as demandas. Ela deveria chegar, sentar com a gente e discutir aquilo tudo e ver quais são as possibilidades de ela ajudar. Ela não fez. Nem é financeiramente. É mais politicamente. Mais técnico-político. Agora, a Secretária não fez isso ainda. Ela marcou uma reunião agora dia primeiro de junho (2016). Quem sabe alguma coisa acontece.

Eu acho que o grande desafio hoje é o projeto, de certa forma, a Secretária de Educação bancar um pouco mais e divulgar que é uma escola que tem um projeto diferenciado. Então, para um professor vir para cá, que a Secretária invente, por exemplo, um jeito de ele poder ficar um mês aqui. Um mês não, acho que uma semana um professor ficando aqui, fazendo estágio, já era bom para ele saber se quer esta escola ou não. Sabe,

porque daí já destrói um pouco da idealização e parte um pouco mais para a realidade, ajuda a pessoa a pensar se é isso o que ela quer na vida. Se a gente tivesse essa oportunidade, acho que ajudava bastante. De 10 a 15 professores todo ano rodando nisso. Então, o projeto fica assim inconstante. Nesse sentido, de você construir de verdade um alicerce. Há coisas que podem ser mudadas. Mas há coisas que eu acho que têm que ser contorno importante do projeto. É base. Mas ter um corpo de educadores para o qual está bem claro o que é o projeto, faz muita diferença. E eu vou te dizer, aqui nesta escola tem gente que acha que o professor não é muito importante. Não. Pelo contrário. É muito mais importante. Como me coloco, estou presente para as crianças, qual a minha ética, porque isso é fundamental. Eu acho que é um pouco isso.

Temos uma verba que recebemos que chama PTRF (Programa de Transferência de Recurso Financeiro), que é para as questões emergenciais. É mais ou menos em torno de R\$ 17 mil reais. A gente recebe 3 vezes por ano. Cada 3 meses tem essa verba que tem uma parte de custeio e uma parte de capital. Então, R\$ 2 mil e pouco tem que ser comprado um capital e o resto é custeio. Normalmente o que a gente faz é com essa verba. Temos um projeto que se chama escolas que inovam. Mas não é com dinheiro, temos computadores, formação para o projeto. A plataforma da escola foi feita por uma empresa contratada pela Fundação Telefônica. A verba que temos é essa. E o bazar, que acontece uma vez por mês e rende R\$ 700. É o bazar da comunidade.

Estamos com um pessoal que faz parte de um grupo de jovens, não sei se você conhece, que se chama Pé na Escola²⁸. São pessoas do direito da USP. E eles montaram uma *startup*, acho que é assim, e estão nos ajudando a construir isso. Vamos ver o que vai acontecer. E por pertencemos a rede de escolas municipais da Secretária de Educação do Município de São Paulo, muitas pessoas acham que devemos fazer essas atividades diferentes somente por meio da rede municipal e, não. Podemos utilizar de outros recursos, por exemplo, os projetos do pessoal da USP. Na Argentina, por exemplo, tem uma rede de escolas autônomas, de outra forma. Então, assim, dá para ter aqui em São Paulo isso. É uma decisão política.

Sobre a questão de estudantes com deficiência, aqui na Amorim Lima temos 30 crianças com deficiência. Olha, em primeiro lugar a atenção especial é que eles sejam incluídos. Esse é o fator mais importante. Porque a gente vive em uma sociedade que

²⁸ É uma empresa que desenvolve ações de educação na escola. Mais informações em: < <http://penaescola.com/>>. Acesso em: 21 dez. 2018

exclui as crianças com deficiência. Logo que eu entrei na prefeitura eu tinha dois gêmeos na minha sala. E quando eu ia sair um pouco eles se amarravam na cadeira. Um dia eu chamei a mãe para perguntar porque eles faziam isso, ela falou: “professora, porque é isso que é em casa”. Então, um direito tão importante essas crianças estarem na escola e em uma escola dita normal. Entre aspas, porque ninguém é normal, todos somos diferentes.

E quem viveu a classe especial, que só tinha cada criança com a sua deficiência, era notável que elas só pioravam. Porque elas estavam convivendo só com crianças iguais a elas, do tipo delas, então assim, se elas estão com outras crianças, elas podem se espelhar.

E a gente tem que aprender a conviver. Há pesquisas que mostram que as mães que têm filhos com alguma deficiência envelhecem 10 anos em relação às outras mulheres. Porque é barra, gente, não é simples. Fora os maridos que vão embora, abandonam e as mães ficam sozinhas. Existem várias pesquisas sobre isso.

Aqui na escola, primeiro, as crianças estão nos grupos junto com todo mundo. O tutor de alguma criança com deficiência tem que preparar um trabalho, um material, talvez, especial para essa criança. Esse ano é o primeiro ano que o grupo de pais quis se reunir. Então eles têm um grupo de pais forte. Pais dessas crianças. Porque eles queriam. Vai ter uma palestra, eles estão se organizando. Nunca tinha tido isso. Nós não temos professora de educação especial. Agora, no SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) tem, no contraturno. Ela chegou em 2016. O contraturno é depois que acabou o turno, ou seja, a criança volta. Por exemplo, tem capoeira, dentro do horário e no contraturno, para quem quiser. A gente achava que havia dificuldades de trazer a cultura para dentro do horário de aula. Os professores não entendiam que outras linguagens fazem parte do aprendizado das crianças. A escola tem uma ideia que só português e matemática são importantes. A escola, os governos, avaliações externas. Menino que vem para ser artista no mundo, ele não tem muita vez. Porque arte não vale nada na escola. O menino que tem talento para a arte ele só tem que ser bom em português e matemática.

Tem uma pessoa chamada AVE (atividade de vida escolar), que atende as crianças na hora do almoço, banheiro. Crianças que não têm autonomia para ir ao banheiro, comer. A gente tem uma AVE para várias crianças e também tem um estagiário do CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), que é o departamento que cuida da inclusão nas escolas. A gente tem três estagiários do CEFAI para ajudar o professor nas dinâmicas. Por exemplo, há algumas crianças que precisam de alguém o tempo todo junto. Mas a gente não tem um para cada um.

Sobre os conteúdos que são trabalhados com esses estudantes, isso depende de cada criança, o desenvolvimento de cada uma. E o tutor consegue observar esse desenvolvimento por ser um atendimento individualizado. E o estagiário do CEFAI, por exemplo, auxilia e monta as atividades junto com os professores. Mas eu acho que essas crianças precisam de outros atendimentos e nós temos que ir direcionando.

Eu acho que nessa escola acontece a inclusão. Acho que tem bastante. Mas inclusão não é fácil, precisa de muita dedicação e apoio das políticas públicas. Percebam que só esse ano começamos com uma professora de educação especial. Enfim, acho que esse modelo é um possível caminho. Não posso dizer com certeza porque o projeto não está acabado, ele está sempre se modificando.

3.1.2 Narrativa de Vilma Cristiane da Silva

***Textualização da entrevista realizada com a professora Vilma Cristiane da Silva da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Desembargador Amorim
Lima, no dia 17 de agosto de 2015.***

Eu não tenho curso algum de Matemática. Só fiz curso chamado MAT1500¹ no IME (Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo) em 2006, para me preparar e vir trabalhar nesta escola. Eu cheguei em um momento em que a escola estava com falta de professor de matemática, e fui assumindo as aulas de matemática, entrando nesse movimento da escola e, na falta do professor de matemática, nunca mais saí.

¹É uma disciplina oferecida pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo – USP, que trabalha com projetos e estágios na escola.

Quando eu fui trabalhar no CEU (Centro Educacional Unificado) Butantã² em 2000, fiquei seis meses lá, mas era “punk”³, porque eu lecionava em duas escolas. Eu saía de uma correndo e ia para a outra, era uma loucura. A escolha por trabalhar nesse CEU se deu por eu morar aqui na região, então resolvi deixar o CEU Butantã e na atribuição eu fui para o Marechal Deodoro da Fonseca⁴, DRE (Diretoria Regional de Ensino) do Butantã. Fiquei um ano lá, me apaixonei pela escola. Os alunos por mim e eu por eles.

Na atribuição eu escolhi a Emef Desembargador Amorim Lima. Quando cheguei aqui, o projeto inspirado na Escola da Ponte, em Portugal, estava se iniciando naquele ano, em 2004, e nele estavam o primeiro, o segundo e o terceiro ano. Havia algumas turmas no projeto. Faltavam entrar no projeto o quarto e o sétimo ano, se eu não me engano. Foi quando me deram uma classe de quarto ano para trabalhar. Foi o melhor trabalho que eu já fiz na vida e quando chegou o final do ano, já estava todo mundo no projeto. Este projeto é a minha cara, sou apaixonada por uma escola desse modelo, e quando eu tomei posse, fiquei sabendo sobre como era, e falei: “Nossa, é aqui que eu quero ficar”. E eu comecei a trabalhar nesse quarto ano de um jeito novo, um jeito diferente, já com um olhar naquilo em que eu acreditava. Quando eu cheguei em dezembro, no final de 2004, eu cheguei com eles junto no projeto. As crianças já faziam as coisas incrivelmente. Mas eu tinha que ir para a atribuição de novo. Eu fui, o Marechal me queria lá e o Amorim me queria aqui. Então foi muito interessante, porque a coordenação do Amorim combinou que eu seria orientadora de sala de leitura. Eu fiz a inscrição, fui eleita e referendada em seguida e fiquei na Emef Amorim Lima. E estou aqui. Vai fazer 15 anos. Aqui é muito bom. Adoro trabalhar aqui.

Eu sou pedagoga, me formei na Universidade de São Paulo em 2004, e fiz uma especialização, não foi bem uma especialização. O IME deu uns cursos chamados MAT1500 e eu participei deles, durante dois anos, para poder ajudar aqui. Foi muito bom, foi uma experiência válida que perdura até hoje. Eu continuo no trabalho com matemática e adoro o movimento da escola. Eu tenho 61 anos, estou bem cansada.

Já passou do tempo de me aposentar, já passou bastante. E eu não tinha a ideia de me aposentar não, agora é algo a que estou mais atenta estou mesmo já pensando, até por

² O Centro de Educação Unificado Butantã é um complexo de educação, cultura, esporte e lazer para a comunidade e é gratuito.

³ Punk é uma expressão utilizada para referir-se à dificuldade da professora em ter que lecionar em duas escolas em um mesmo semestre.

⁴ Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Deodoro da Fonseca.

questões de saúde, pelo cansaço. Faz 40 anos que sou professora. Eu poderia ter me aposentado com 25 anos de trabalho, mas eu amo o projeto da escola.

A diferença, que eu acho, entre essa escola e as outras em que eu trabalhei, pensando no aluno, é que tem estudante que demora para compreender, mas quando compreende não tem problema. Agora tem aluno que já entende facilmente. Acho assim, que é a liberdade que eles têm para conquistar o que eles querem, é bem legal, fazer o trabalho sozinhos. Eu acho fantástico. Eles vão, lemos os roteiros, fazem questões, perguntas super pertinentes, sinal de que eles não entenderam mesmo, então eu acho que isso tudo é muito bacana. O aluno é mais livre.

E eu gosto muito, e isso não quer dizer que a escola está 100% pronta. Precisa estar sempre reciclando. Um movimento de novos conhecimentos. Mas é muito interessante, muito, muito, muito. Eu gosto, eu curto. Curto o salão, curto a oficina, eu acho que há muitas coisas para a gente acertar, mas também muitas conquistas.

Reencontrar um ex-aluno, quando ele vem aqui e diz: professor eu já entrei na faculdade no primeiro vestibular, isso para mim é demais. E são muitos. Às vezes, os alunos vêm aqui e gritam: Professora! Eles voltam, vêm visitar. Uma coisa gostosa, pois se fosse ruim eles não voltariam. Mas eles voltam, vêm contar, vêm trazer o presente do primeiro salário, são coisas que marcam, que é resultado de um modelo de ensino diferenciado. Acho que isso traduz o que significa o projeto.

Eu gostaria que esse projeto fosse um possível futuro para a educação. Sair das quatro paredes e investir em algo mais aberto, que dê ao aluno mais abertura de trabalho, de pesquisa. É muito legal vê-los buscando o conhecimento.

Esta escola foi amor à primeira vista. Eu sonhava com isso, desde pequena eu queria uma escola assim. Nunca tinha ouvido falar desta escola. Eu conheci a Escola da Ponte, tinha lido alguns livros, mas eu achava que era impossível no nosso país, uma mudança tão grande. Não sabia daqui. Quando eu cheguei é que descobri o que existia. Eu entrava aqui na hora do intervalo, eu ficava ligada. Porque eu descobri que era tudo aquilo que eu imaginava, quando eu era menina, que deveria ser uma escola. Onde eu escolhesse o que eu quero fazer, onde eu pesquisasse o que eu queria fazer, fosse autônoma do meu conhecimento. Eu queria muito isso. A polivalência não é fácil, precisa estar sempre se reciclando. Porque é ciclo II⁵, você tem que estar sempre se reciclando. Mas é muito gratificante.

⁵Ensino Fundamental II que vai do 6º ao 9º ano.

Quando há conteúdos que eu não lembro ou, às vezes, não sei mesmo, eu pesquiso junto com os alunos, com os professores. Se eu continuar sem entender eu vou aos colegas e todos fazem isso. É a proposta da escola. Então, se você não souber e ignorar, fica complicado. O interessante é isso, a gente perguntar entre nós.

Pensando sobre o aprendizado dos alunos nesta metodologia e se você analisar a escola tradicional, o projeto é diferente! Na escola tradicional, o professor vai lá, enche a lousa e explica, e fica aquela coisa ali: lousa, professor e aluno. Aqui não, aqui a gente usa pouco a lousa. Aqui é mais pesquisa, as tecnologias, a escola tem uma preocupação com tudo. Amo o espaço físico dela, o aluno também cuida desse espaço. Tudo o que ela oferece em termo de tecnologia, de possibilidades de aprendizagens, eu acho fantástico, o aluno aprende diferente. Ele aprende, ele conquista, ele pesquisa.

E a Matemática está incluída nos roteiros. Os roteiros são multidisciplinares e a matemática está dentro desse contexto. A gente trabalha com eles na oficina, aquele material do roteiro. Aliás, foi modificado, elaborado pelo pessoal do Pibid⁶ da Universidade de São Paulo.

Os estagiários do Pibid revisaram os roteiros de matemática para nós. Eles nos ajudam bastante. Nós temos sete estagiários do Pibid que fazem um trabalho com a gente durante a semana. A aprendizagem matemática está inserida nos roteiros. Por exemplo: o aluno vai fazer o roteiro “calor e temperatura”. Num certo momento, entra matemática. Durante a oficina, trabalhamos as questões da matemática pertinentes ao calor e à temperatura. A leitura como parte da escrita, outro roteiro, você vai e em um determinado momento aparece a matemática inerente àquele conteúdo. A gente faz um trabalho conjunto na hora de montar o roteiro, pois colocamos todos os conteúdos de que os alunos necessitam.

Quando estamos no salão de estudos e o aluno tem dificuldade, ele levanta a mão e aí nós fazemos a mediação, os professores que estão no salão neste momento. Caso o aluno necessite de uma atenção mais específica, caso precise usar a lousa, nós temos. E também vamos orientando. Principalmente no momento da oficina de matemática, pois é quando trabalhamos especificamente o conteúdo matemático.

Sobre a questão da diversidade, nós temos tudo aqui. A gente está numa escola de periferia, mas a gente tem um pouco de tudo. E eu acho que a maior diversidade que nós temos aqui são as atividades, porque essa questão do rico e do pobre, do branco, é uma

⁶Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

questão que aqui não é afetada. Não tem essa questão de preconceito. Às vezes, há umas briguinhas deles ali, mas é entre eles. Nunca vi nada tão grave.

Eles brigam, mas não é de chamar a atenção. Porque a gente já teve meninos aqui que tinham a sexualidade diferente, eles tiraram de letra, eles adoravam, amavam os meninos. Nós temos uma diversidade grande aqui. Temos negros, brancos, todas as cores. Acho que não é uma coisa que chama muito a atenção, o que me chama a atenção é o movimento dos trabalhos, a diversidade de ter grupos, um grupo tocando música, outro grupo dançando, lá tem outro grupo jogando capoeira, é uma gama muito grande de atividades. Temos duas crianças com deficiência, que não vão ao salão, então eles ficam aqui (na sala dos professores). O A⁷ e o H, faz tempo que não o vejo⁸. E há outras crianças com deficiências, que são pequenininhas. Sobre os pequeninhos, eu não tenho muito o que te dizer. Eu tenho alunos com dificuldades de aprendizagem, tanto na leitura escrita quanto na matemática. E eu acho que eles precisam urgentemente de uma recuperação paralela, um trabalho que estamos pensando em propor.

Mas damos algumas atividades para eles, tem um roteiro de trabalho que a gente prepara. Eu tenho o K (aluno com deficiência intelectual) que fica comigo e está no nono ano, eu faço propostas de joguinhos, um ensino diferente. Faço um trabalho diferenciado com ele.⁹ E dessa forma eu percebo que o K não se sente excluído. Aqui não o deixamos de lado, não mesmo. Nesta escola não. É uma das coisas que me chama a atenção aqui. O K é tratado igualmente e junto com a gente o tempo todo. E todo mundo dá atenção e oferece carinho. Com os meninos que ficam aqui, os pequeninhos que têm alguma deficiência, as professoras cuidam e não vejo preconceito com eles.

Aqui nesta escola, eu já dei aula para o D e a A, que eram deficientes. Acho que uns quatro ou cinco, os que apareceram nos últimos anos. Vale lembrar que eu não sei ao certo qual é a deficiência de cada aluno que eu atendo, pois acredito que o laudo faz com que os professores estigmatizem a criança.

⁷ Vou indicar os nomes das crianças que os professores mencionam com letras maiúsculas a fim de não os identificar.

⁸ Nos dias em que eu estava na escola, conheci um desses estudantes que não estava frequentando o salão de estudos. Não sei ao certo qual a deficiência dele, pois não consegui perguntar para os profissionais que estavam ali e os professores não sabiam, ao certo. Então esse menino, bastante debilitado, usuário de cadeira de rodas, fazia as suas atividades pedagógicas na sala dos professores junto com uma profissional do SAAE.

⁹ Uma das hipóteses dessa professora dizer isso é que, como a escola dá autonomia para os professores na maneira de ensinar os conteúdos, ela utiliza essa autonomia da forma como ela entende ser correto trabalhar com esse aluno, devido à sua experiência com ele.

E eu sempre trabalhei muitos jogos com a C, com o D. Muitos jogos, muito colorido, para que eles prestassem atenção nas peças dos jogos. Eles tinham dificuldades de escrever, então nós trabalhávamos mais no visual. Às vezes, mudávamos o espaço, tirávamos do espaço fechado e trabalhávamos em um espaço mais aberto. Com o K, eu tenho bastante dificuldade de trabalhar, porque ele quer fazer cópia. Ele quer copiar e diz: “Professora esse objetivo eu faço sozinho”. Ele quer fazer cópia, mas eu fico juntando o que está na cópia com a outra coisa para ele poder entender o que ele está fazendo. Eu vou conversando com ele, mas é muito difícil porque temos o grupo inteiro. Você está falando com o grupo e aí ele também quer. É uma delícia esse movimento dos estudantes.

E eu acho que não tem deficiência. O que tem é criança com a necessidade especial, de cuidado, de amor, de envolvimento, mas deficiência é um termo bem difícil. Então eu acho que deficiência é amor. Eu me cobro, às vezes, em algumas coisas em relação às crianças com deficiência. A minha monografia na faculdade eu defendi sobre a criança com deficiência, então é uma coisa que eu me cobro muito. Mas eu acho que, na escola, trabalhar com crianças com deficiência é amor. O aluno A¹⁰ ficava sentadinho aqui, fazendo umas coisas com o jornal, colando o durex. Recentemente, semana passada, eu acho, a mãe trouxe a cadeira de apoio dele. Se você visse a alegria dele nessa cadeira. Nossa! Quase chorei na hora que eu olhei. Porque ele saiu daqui ele foi tomar sol, ele foi visualizar outras coisas, ver as crianças. Então você vê aquele meio sorriso dele, aquela alegria de ele estar ali, eu acho que é isso.

E inclusão escolar, acho que foi uma abertura que houve nesse país. Não se pode deixar essas crianças em casa, elas têm que vir, tem que viver este movimento da escola, com outras crianças.

¹⁰ Esse é um dos alunos sobre o qual comentei que fica na sala dos professores fazendo as atividades que são propostas para ele.

3.1.3 Narrativa de Maria Silva Braga

Textualização da entrevista realizada com a professora Maria Silva Braga da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Desembargador Amorim Lima, no dia 18 de agosto de 2015.

Sou Maria Sílvia Braga, tenho 57 anos. A primeira faculdade que eu fiz foi de Tecnologia e Construção Civil em uma faculdade particular, trabalhei 18 anos com isso, comecei em 1982. Tive alguns problemas e resolvi largar essa área de construção civil e eu não sabia o que fazer. Como sempre fui muito boa de matemática e dava aula particular em casa, eu resolvi ser professora de matemática. Eu fiz um curso em uma faculdade particular que era só para ter as matérias pedagógicas, para você poder lecionar matemática. Eu vi que não adiantou nada, não me valeu de nada e continuava sem saber lecionar, não tinha a mínima ideia do que fazer. Assim, fui fazer Matemática na PUC/SP¹ terminei em 2000, e no ano seguinte fiz Pedagogia na área de Administração Escolar. Percebi que essa área de administração escolar eu também não gostava. Quis voltar para a sala de aula. Fiz muitos cursos no CAEM na USP², e fiz depois outro curso de geometria e álgebra na Universidade de São Paulo (USP), não era pós-graduação, era uma especialização de dois anos, foi em 2005. Depois fiz o mestrado em Educação Matemática na área da História da Educação Matemática na PUC/SP em 2007 e terminei na Uniban³ em 2008. E depois eu fiz uma pós-graduação em Educação Inclusiva pela *internet*, não sei nem o nome da faculdade que eu fiz. Mas também não adiantou nada, porque essa área ainda está pouco desenvolvida. Há alguns autores muito bons, como a Mantoan⁴, mas o curso em si precisa ser muito bem estruturado. Por exemplo, na USP não tem e onde tem ainda é desestruturado.

Eu não trabalhei em muitas outras escolas, eu fiquei metade do ano de 2002 até o meio do ano de 2003 no EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite, foi logo que eu

¹Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, possui vários cursos de graduação e pós-graduação, entre eles o curso de licenciatura em Matemática. Foi reconhecido e publicado em 1943 e constantemente seu currículo passa por reformas, de acordo com as demandas e necessidades da sociedade. Para mais informações, acesse: <<http://www.pucsp.br/graduacao/matematica-licenciatura-modalidades-ead#historico>>. Acesso em 04 jan. 2015.

²Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática "João Afonso Pascarelli" do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo

³ É mantida pela Anhanguera Educacional Ltda.

⁴ Refere-se à pesquisadora desta temática, Maria Teresa Mantoan.

entrei na prefeitura, você tem que pegar o que aparece. Não fiquei o ano letivo, foi de meio ano a meio ano, porque o EJA é de seis meses em seis meses. Foi muito legal, é completamente diferente lecionar para adultos, porque há coisas específicas que eles querem aprender. Ninguém está interessado em aprender a fazer a equação do segundo grau, eles querem aprender porcentagem. Depois eu fui para o CEU⁵, logo que abriu. Fiquei lá da metade de 2003 até o final de 2004, mas como era muito no começo e estava muito desestruturado, eu vim para cá. Era no meio do ano, não tinha livro, não tinha nada. Os alunos eram muito diversificados, de várias escolas, então cada um tinha aprendido uma coisa. Foi super complicado. Eu fiquei até o fim do ano e depois eu vim para cá. Eu não queria ir para uma escola tradicional porque eu já tinha ouvido falar do projeto.

Vim conhecer a escola, fui para Portugal conhecer a escola da Ponte⁶. Já sabendo que ia ser um desafio, que ia ser tudo diferente e que era aquilo que eu queria. Eu não queria chegar e ficar passando tarefa na lousa. Porque, na realidade, é o que acontece muito hoje: o aluno tem o livro, o professor chega e escreve o livro na lousa, o aluno copia e pronto. E aí tem aula seguida que é justamente para não ter que copiar duas vezes. Eu não queria isso, porque como já estava mudando de profissão, eu queria fazer alguma coisa diferente, então resolvi vir para cá.

Trabalho aqui há 10 anos. Eu entrei no segundo ano do projeto, em 2005. Cheguei durante a mudança da escola, ou seja, quando estávamos mudando para um novo jeito de pensar a educação, inspirado no projeto da Escola da Ponte, mas ainda não eram todas as séries que já faziam parte do projeto. Era o quinto, o sexto, o primeiro e o segundo. E depois, no ano seguinte (2006), entraram todos.

Eu me acostumei rápido com esta escola, porque vim achando que ia ser diferente, que não era uma escola tradicional, como foi a segunda escola em que eu trabalhei e queria algo diferente para mim. Foi fácil porque não tinha aquilo de ter trabalhado dez anos em uma escola em um sistema mais tradicional, eu não tinha isso. Então para mim foi fácil. Agora, em relação aos alunos, eu não sei como eles aprendem. A única coisa é que eu acho que eles aprendem. Não sei como conseguem ficar no celular, conversar, bagunçar e ainda aprender. Lógico, não são todos. Aqui nós temos os alunos com muita dificuldade, nós temos alunos super bons, os na média, eu acho que os alunos aprendem. Até pelos índices externos de avaliação, a gente vê que a escola tem um índice bom. O

⁵ Centro Educacional Unificado Butantã.

⁶ Escola da Ponte está localizada em São Tomé de Negrelos, em Portugal, e é organizada por um método educacional que se chama educação democrática.

tanto de aluno que vai para a escola técnica, agora eu não sei como eles aprendem, talvez eles estejam mais acostumados a fazer assim, três coisas ao mesmo tempo, já vieram assim. Para mim, eu preciso de silêncio, estar em um lugar quieto. Mas essa já é uma geração habituada a fazer três, quatro coisas ao mesmo tempo, então eles dão conta. Agora, como eles conseguem fazer isso, eu realmente não sei. Eu acho que eles aprendem e aprendem bastante. Não só o conteúdo, eu acho que eles aprendem muito mais, em termos de atitudes, ser questionador, de querer saber, de porque é assim, de outro jeito. Isso neles é muito forte. Isso nas outras escolas você não vê. E quando eles gostam da ideia, aí eles se superam, todos. Agora quando eles não gostam, não sai nada.

Eu vejo um problema: alunos que vêm de outra escola para cá, têm muitas dificuldades, porque nas outras escolas tem sinal, tem prova e, aqui eles chegam e têm muita liberdade. E eles não sabem lidar com essa liberdade, acham que tudo pode, ficam perdidos por uns seis meses. Agora quem já é desta escola, como eles não têm outro parâmetro, eles não conhecem outra escola, não têm esse problema. Muitos alunos que sempre estudaram aqui e se formaram no nono ano e foram para o Ensino Médio, eles voltam para cá, eles vêm visitar a gente, e falam: “Não tem como essa escola...”. Nas festas da escola, por exemplo: festa junina, festa da cultura, vários deles vêm e falam: “Aquilo lá é horrível. As outras escolas são ruins, aqui era muito legal”. Eu ouço isso deles, e acho muito legal. Eles vêm todo ano, de reconhecer, tem aluno que saiu, esse ano ele vai fazer o Enem, vem e fala: “Aí Maria Silvia estou precisando de uns quatro livros, você tem para me emprestar?”. Ou mandam *e-mail* falando como é que estão, que foram mal, às vezes, eles vêm pedir ajuda. Eu acho isso muito interessante, eles sabem que eles podem confiar. É bom, mas por outro lado é ruim, porque você fala: “Meu Deus, aquela menininha, olha o tamanho, já está terminando a faculdade”. E alguns ainda vêm fazer estágio aqui, isso é que é o mais interessante. Aquele menino que você vê aqui, que cuida da plataforma⁷, ele era aluno. Ele se formou aqui e está aqui.

Em relação ao ensino de matemática, nós temos os roteiros⁸, há várias matérias juntas, é interdisciplinar. Eu acho muito importante quando eles fazem os roteiros, mas não são todos que trabalhamos na oficina. Alguns roteiros, eles precisam fazer sozinhos. Isso foi decidido porque nós conversamos, eles precisam ter uma linguagem matemática,

⁷ Na escola existe uma plataforma *online* em que os alunos fazem atividades, tarefas e postam lá para os professores e educadores.

⁸ Temos um modelo desse roteiro de estudos no anexo desta pesquisa, e os leitores podem buscar outros modelos na web da escola. Disponível em :<<http://amorimlima.org.br/roteiros/>>. Acesso em: 21 dez. 2018

que é muito diferente da nossa linguagem normal, então o que eles tinham que ter, como nas outras matérias, conteúdos que eles precisassem ler e tentar entender aquele texto, que é uma outra escrita, não é bem uma narrativa, não sei nem como é que se enquadrariam os textos dos livros de matemática. Mas não é o que eles estão acostumados a ler, então eles tinham que se habituar ao tipo de linguagem, estrutura, estilo do texto, não é um texto comum. Porque história, geografia, português é mais ou menos um, todos eles são mais ou menos iguais. Matemática é muito diferente. Os temas mais densos, trabalhamos nas oficinas⁹, para algumas atividades eu uso o computador. Por exemplo, geometria eu uso o GeoGebra¹⁰, não tem jeito.

Eu levo os computadores para a sala para trabalhar de dois em dois. Por exemplo, agora eu estou acabando álgebra e vou começar geometria, eles trabalham em duplas, no GeoGebra. Tem a parte de estatística que nós trabalhamos e usamos muito o Excel¹¹. E a parte de álgebra que, geralmente, é a mais árida e também não tem muita opção, às vezes, eu procuro fazer alguns joguinhos. Tento montar uma balancinha, mas é só para aquele início, para ter um pouco do conceito, o resto é aquilo mesmo, não tem muito jeito. Digamos assim, resolver uma equação é uma receita de bolo, eles têm que aprender a receita de bolo. Você pode contextualizar, fazer problemas interessantes para que eles consigam entender, mas aprender a resolver uma equação é receita de bolo. Eles têm que fazer até pegar o mecanismo. A mesma coisa com uma conta de multiplicar, você pode dar vários problemas, resolução de problemas é interessante de se fazer, mas o algoritmo da multiplicação é receita de bolo. E eles têm que aprender.

As oficinas funcionam assim: os alunos estão divididos por séries. E nós temos oficinas de matemática, inglês, artes, educação física, leitura e escrita. Nós procuramos seguir todo o conteúdo de matemática que está no roteiro, e são os conteúdos indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas baseados naqueles roteiros que eu sei que têm mais problemas. Por exemplo, tem o roteiro “Notícia”. Nesse roteiro é falado sobre os diversos tipos da linguagem, nós achamos que equação é uma linguagem algébrica, nesse roteiro tem matemática. Simetria, por exemplo, é uma coisa relativamente fácil, se comparada com as outras coisas; plano cartesiano é mais fácil. Então, esses ficam no roteiro, e não trabalhamos na oficina. Esses outros assuntos que não são trabalhados na

⁹ Oficinas são aulas de algum conteúdo específico que visam ajudar a resolver os roteiros. Mais informações estão no capítulo em que descrevo esta escola.

¹⁰ *Software* de geometria dinâmica.

¹¹ *Software* de planilhas e gráfico.

oficina, quando eu estou no salão¹², ou quando a outra professora de matemática está no salão, se eles estão fazendo e têm dúvida, os atendemos lá. Mas, às vezes, isso não funciona, pois se eles trabalham todas as matérias e estão com dificuldades em matemática, no dia que não tem professor de matemática no salão, complica um pouco.

Você pode perceber no dia da aula que você assistiu¹³, ela foi meio tradicional, porque eram produtos notáveis e não tinha como, aquilo não tem jeito, precisa de uma oficina¹⁴. O que eu consegui fazer de diferente foi um joguinho de tipo dominó, mas de termos semelhantes.

Sobre a diversidade na escola, aqui é muito grande. Nós atendemos filhos e netos de doutores da USP e o pessoal da favela São Remo. Mas entre eles, isso não aparece, não existem grupinhos, se existem, são poucos e não é uma coisa gritante que você perceba. Em relação ao pessoal da inclusão, eu não vejo um desprezo do grupo. Eles participam, estão sempre juntos, em relação às outras escolas, é muito bom. E briga até tem entre eles, mas a grande cobrança dos nossos alunos é que muitos ainda não entenderam, eles ouvem falar, sabem que tem suspensão, que manda embora da escola e nessa escola, não acontece, isso não existe. Aqui é sempre só na conversa, na roda de conversa¹⁵. A sala da diretora é aberta, não tem aquilo: “Você vai para a diretoria”. Aqui é tudo na base da conversa. Quando conversam com a Ana, eles sabem que é mais sério, mas é uma conversa. Não é nada tenebroso como é nas outras escolas. O professor fala que você vai para a diretoria, você acalma, a sala da Ana¹⁶ é um espaço, como outro qualquer, em que todo aluno entra sem o menor problema. Alguns alunos pensam: “Ah, mas não acontece nada”. O que acontece é o aluno ter que se explicar porque teve determinada atitude com alguém e ir pedir desculpas.

¹² No salão ficam vários alunos de diferentes séries, sentados em grupos de quatro e cinco estudantes. Cada aluno tem o seu roteiro e quando tem dúvidas pode tirar com o colega ao lado ou com o educador.

¹³ Refere-se ao tempo de vivência que permaneci na escola para entender como funciona a metodologia. Estará descrito no capítulo de procedimentos metodológicos. Esta aula foi sobre produtos notáveis e foi dirigida de modo tradicional devido ao conteúdo ser considerado denso/abstrato pela docente ao ponto de ela não conseguir usar outras estratégias metodológicas. Mesmo sendo do modo abstrato e tradicional, os alunos participam da aula com muitos questionamentos.

¹⁴ A oficina se parece com uma aula tradicional, o professor seleciona alguns conteúdos que precisam ser melhor aprofundados, o que no momento de estudos dentro dos salões não é possível. Então na oficina estão os estudantes do mesmo ano de aprendizagem e são realizados mais alguns exercícios, além do descrito no roteiro, com um olhar mais próximo de um especialista.

¹⁵ A roda de conversa é o momento em que se discute alguma coisa que aconteceu e chamou a atenção dos alunos ou dos professores. Teoricamente as rodas de conversa acontecem diariamente no salão. Nesse momento, o salão é dividido em três grupos e cada grupo faz a sua oficina com o seu professor tutor.

¹⁶ Ana Elisa é a diretora da Emef. Desembargador Amorim Lima.

Em relação ao ensino de matemática para os alunos com deficiência, pensando nos alunos com deficiência intelectual no caso dos alunos da escola Amorim, eu acho que tem em todo o lugar. Por mais que todo mundo diga que você tem que tentar dar uma atividade para ele, eu acho que isso, se funcionar, funciona no começo. No primeiro aninho, no segundo aninho, pode ser que dê certo, então tem que tentar. Quando eles chegam ao ensino fundamental II com uma defasagem muito grande, eu acho que não tem como. Você tem que dar um atendimento separado para essas crianças para tentar ajudá-los, digo isso pelas experiências que eu tenho aqui na escola com esses alunos. Percebemos o seguinte, eu não sei das teorias que correm por aí, as crianças que não adquiriram o conceito de número, não adianta fazer eles recitarem os números como um papagaio, fazer continha como papagaio. Temos alguns alunos que sabem fazer as continhas, mas não conseguem resolver um problema, não conseguem entender. Estão alfabetizados, mas não conseguem entender o conceito, o que tem que ser feito? Procuramos fazer com que eles conseguissem entender o conceito de número. Alguns já estava mais, digamos adiantados, e há aqueles que ainda não conseguiram nem ordenar.

Eu acho que aquela ideia de que você precisa saber seriar, comparar...são oito coisas que eu não me lembro quais são, mas que as crianças têm que aprender a fazer, porque se não, não conseguem entender o conceito de número. Sei que há muitas teorias hoje que dizem que nada disso é válido, que dizem que isso já passou, que isso é Piaget, que isso já mudou, mas eu, particularmente, ainda acredito nisso. Com todas as falhas que isso também tem. Mas eu acredito e sei que os parâmetros curriculares, as orientações curriculares da prefeitura, também apresentam que não precisa disso e que não é para tratar desse assunto, didaticamente. Nem no pré, nem no primeiro ano. Você não vai trabalhar seriação, comparação, nem quantificação. Mas para essas crianças com deficiência intelectual que já estão com doze, treze, quatorze anos e não tiveram essa aprendizagem ou tiveram, não foi trabalhado suficientemente nas Emeis¹⁷. Porque não é possível que uma criança tenha tido isso e chega aqui com doze anos e não sabe o que é grosso e fino, o que é maior, o que é menor. Nós estamos trabalhando essas coisas com essas crianças. Na parte de matemática, o que a gente viu, é que essas crianças precisariam ir lá para o comecinho, porque irão precisar aprender essas coisas. Pelo que vimos, eles conseguem ter noção, mas muitas coisas, eles não sabem. Nem cores sabem direito. Os progressos são muito lentos, vimos algumas coisas, mas é muito difícil. É uma tentativa.

¹⁷ Escolas Municipais de Educação Infantil.

Nós começamos isso no ano passado, eles gostam e é super importante. Os alunos com deficiência que estudam nesta escola querem ter essa aula de matemática com as meninas do Pibid,¹⁸ que são bastante gentis. Elas têm paciência, e eles se dedicam, eles querem: “eu quero aprender matemática”. Não sei se conseguiremos que eles aprendam alguma coisa, mas pelo que sei, pelos cursos que eu fiz, há mais de 200 patologias que causam a deficiência intelectual, cada uma com as suas características. Muitas dessas patologias não têm uma grande definição de como se deve proceder. A única que é mais estruturada, que você pode ainda seguir um caminho, é a Síndrome de Down, todas as outras não têm. Existe a Síndrome de Willians¹⁹, e tem uns que não têm nada e não têm laudo algum. E agora a moda é: transtorno global do desenvolvimento. Mas cada jeito é peculiar e não sabemos como lidar, não sei se algum dia vamos conseguir, então estamos tentando.

Dessa forma, com os alunos com alguma deficiência, em poucos momentos na semana, fazemos²⁰ um trabalho específico com eles, porque não dá na sala de aula. Precisamos trabalhar com materiais concretos, outros materiais e se levarmos esses joguinhos que preparamos no salão todas as crianças vão querer jogar, ou fazer as atividades que a gente está fazendo com eles. Mas não sabemos se a forma que estamos trabalhando irá dar certo, não temos certeza de que estamos no caminho certo. Porque o ensino da matemática para os alunos com deficiências é muito pouco estudado, mesmo na área da psicologia. Como funciona o cognitivo dessas crianças para poder trabalhar, há pouquíssimos trabalhos, que eu conheço. Na área de socialização, de alfabetização tem bastante, há muitos estudos de caso e você pode até tirar algumas conclusões, mas nessa área da matemática tem bem pouco que eu saiba.

Eu acho que este modelo de escola, inspirado na Escola da Ponte, favorece o ensino para esses alunos, porque aqui tem uma coisa de parceria e de ajuda da comunidade. Essas parcerias, por exemplo, que fazemos com a USP, com vários projetos aqui na escola. Esta escola é aberta para facilitar, porque há muitas que não querem fazer

¹⁸Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Ela refere-se ao projeto do Pibid em que os estagiários desse programa participam de um projeto dentro da escola com o ensino de matemática para as crianças com deficiência. Dessa forma, cada bolsista fica responsável por um ou dois alunos com deficiência e este faz um atendimento individual de duas horas com seus alunos. Nesse atendimento são trabalhados conteúdos de matemática que foram planejados no início do ano junto com a coordenadora do programa, a diretora da escola e a professora Maria Sílvia que também é responsável pelo projeto.

¹⁹ É uma desordem genética rara, a pessoa com essa síndrome apresenta uma aparência diferenciada e possui dificuldades na coordenação motora. Mais informações: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/sindrome-willians.htm>>. Acesso em 04 jan. 2015.

²⁰ Nessa frase quando a professora fala no plural refere-se ao projeto em que ela participa junto com as estagiárias do Pibid.

isso. A escola favorece isso, principalmente por meio dos alunos do Pibid, que, com a nossa orientação, estão trabalhando efetivamente com esses alunos. Não sou eu que estou trabalhando efetivamente com esses alunos. Agora se a escola não é aberta para essas parcerias, não teria como trazer esse pessoal para cá. A proximidade com a USP também é um grande fator, pois todo mundo que tem que fazer algum estágio, nós aceitamos. Porque precisamos de ajuda, ideias temos muitas, mas não temos braços suficientes. Então, a escola aceita a ajuda da comunidade e isso é fantástico. Senão nós não teríamos nada. Principalmente sobre o fato de poder tirar o aluno do salão e poder trabalhar com ele em outro ambiente, porque isso não é exclusivo dele. Todos os alunos podem estudar em outro ambiente se quiserem, desde que a gente tenha braços para isso.

Eu já trabalhei com mais de oito alunos com deficiência. Atualmente, nós temos oito alunos com deficiência, a maioria estudantes com deficiência intelectual. Mas eu quase não fico com eles, porque o do ciclo I²¹ não fica, eu fico no salão do ensino fundamental II, do ciclo II²², eu não dou oficina de matemática para eles, então é só o A²³ que fica na oficina comigo. Ele sabe escrever, sabe fazer inclusive conta, só que... não sei, ele fica ali, às vezes, eu passo alguma liçãozinha para ele fazer alguma coisa, ele também tem atendimento com as meninas, mas ele não gosta. Quando a gente dá atendimento para ele, tem que ser no grupo. Ele é um caso um pouco diferente, porque ele veio o ano passado de outra escola para cá, e na outra escola ele tinha um tutor que ficava 24h com ele, o tempo todo. Então, quando vêm as meninas trabalhar com ele, ele tem a mesma sensação que tinha com tutor. Para ele é como ter se libertado, vir para cá foi uma coisa muito importante e, dessa forma, não aceita atendimento individual. E a coisa legal aqui é que o grupo ajuda. Então se vai fazer um joguinho, o pessoal do grupo procura ajudar, é um caso um pouco diferente. Todos os outros adoram essa individualidade. Ele já não, porque ele já teve e ele não gosta, para ele era muito pesado, porque não era uma hora individual, eram as quatro horas de aula, com uma pessoa ali do lado dele: faz isso, faz aquilo. Nós adaptamos a escola para ele, porque se ele não gostar, também não adianta. Com o A, a gente teve que mudar, porque ele não gostava, ele não simpatizou com o rapaz que vinha com ele, ele fugia. Eu falava: “Bom, não gostou, não adianta forçar. Vamos pegar outra pessoa, agora é uma menina que trabalha com ele”.

²¹ Refere-se ao Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano.

²² Refere-se ao Ensino Fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano.

²³ Refere-se ao aluno com deficiência. Decidimos nomeá-los por letras maiúsculas para manter o anonimato.

É bem legal essa ideia da escola adaptar-se ao aluno, porque senão, não adianta. Se não gostou ou mostrou uma empatia, alguma coisa, então não adianta.

Nesse sentido, eu acho que deficiência é o que tem a mais ou a menos, mas é muito ruim essa resposta, e inclusão escolar é algo que ainda não temos. Agora deficiência eu não sei. Não saberia dizer, não gosto. Quer dizer a gente fala: deficiente intelectual, deficiente auditivo, mas para mim, como essas crianças, a gente fala: deficientes. Mas tem hora que eles são tão...e me questiono: porque eu não sou assim como eles? Eles têm algumas outras coisas que são tão maravilhosas que eu fico pensando: porque ele é deficiente? Então isso para mim, me pega um pouco, acho que...quando você pega um deficiente visual, tudo bem ele não enxerga, mas eu também não enxergo, eu preciso de vários óculos. Tenho três tipos de óculos, porque eu não enxergo. Então essa palavra me deixa meio confusa.

3.1.4 Narrativa de Jaqueline Andrade dos Santos

Textualização da entrevista realizada com a estagiária Jaqueline Andrade dos Santos da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Desembargador Amorim Lima, no dia 18 de agosto de 2015.

Estou no terceiro ano de Licenciatura em Matemática na Universidade de São Paulo e, acho que o Pibid é a parte mais importante, pois foi uma porta de entrada para eu ter certeza do que queria fazer. Eu já tinha certeza, mas aí, acabei confirmando. Eu fiz o primeiro semestre na Escola de Aplicação¹, e esse ano eu vim para cá, fiquei sabendo do projeto da escola com as crianças com deficiência, e como eu queria fazer com eles, pedi para trocar e estou aqui esse ano.

No primeiro semestre eu fiquei com o pessoal do Ensino Médio. A experiência com os alunos foi muito boa, mas com o meu supervisor não foi tão boa assim, porque a gente discordava de algumas coisas. Ele deixava os alunos usarem calculadora para fazer tudo. Até prova.

¹Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP

Entrei em discussão com ele sobre esse assunto. Eu falei: “Bom, eles já estão no Ensino Médio, daqui a pouco eles irão fazer vestibulares ou vão fazer uma prova para uma empresa, que seja, e não pode usar calculadora e aí como é que faz?”. A desculpa que ele me deu foi que eles tinham que aprender a usar a calculadora, se eles não aprendessem na escola, onde é que eles iriam aprender? Falei: “Bom, se você sabe fazer a conta, usar a calculadora é apertar o botão”. Então eu acho que não tem muito sentido essa justificativa que ele usou. O supervisor falou para mim: “mas eles usam a calculadora científica”. Eu respondi: “Para você dar uma aula de logaritmo ou de exponencial, tudo bem, você usar e ensinar eles a usarem a calculadora científica”. Só que assim, o que eu pude perceber, muitos não sabiam nem como utilizar corretamente a calculadora, justamente por ser científica. Uma vez a gente fez uma atividade, e tinha uma questão que você tinha que multiplicar 900π , e aproximar o π para 3,14. Fazendo essa conta na calculadora científica, onde é ponto, os alunos colocavam vírgula e vice e versa. De uma das meninas a resposta que ele obteve foi de 2,8 e alguma coisa. Ou seja, ela não sabia que eram 2800 e alguma coisa. Então, eu acho que nem para essa finalidade, que segundo ele, era para os alunos aprenderem a usarem a calculadora, não estava sendo útil. E a menina não tinha exatamente a noção de número, ela só estava apertando botão. Como você multiplica 3,14 por 900 e dá só 2,8? Não faz sentido. Então, foi mais essa questão porque o supervisor falava que ele queria saber a nossa opinião, mas na verdade, ele queria que a gente falasse o que ele queria ouvir. E aí houve uns contratempos. Mas em relação aos alunos, foram tranquilos.

O ano passado com o pessoal do sexto ano, na Escola de Aplicação, eu achei bem interessante. O supervisor realmente queria a nossa opinião, a gente ajudava a elaborar as listas de exercícios. A correção foi, para mim, a pior parte. Eles têm uns critérios de nota, que são: satisfatório (S), não satisfatório (NS), Plenamente Satisfatório (PS). E é muito difícil dar uma nota. Você tem que fazer uma regra e, às vezes, por muito pouco a criança ficou com NS (Não satisfatório) e, às vezes por muito pouquinho ela não conseguiu PS. Pelo menos para mim, não fica muito justo. Porque às vezes por pouco você enquadra os dois na mesma nota e um estava quase no PS e o outro estava no NS. Então, esse critério é meio complicado. Mas a gente tem que se adaptar à burocracia. Enfim, no sexto ano, foi mais tranquilo. Os alunos, claro, existem os mais bagunceiros, mas também existem alguns que são mais receptivos. Eles estão naquela fase de transição.

Nesse sentido, eu acho que o professor tem que ter um pouco de cuidado porque, até o quinto ano, que era a antiga quarta série, só tinha um professor, então tinha o período

inteiro para fazer a prova, por exemplo. Já no sexto ano, não acontece assim. Na hora que o professor entrou, o outro professor sai. Então, se você tem prova, você só tem aquele período para fazer. Às vezes eles ficavam naquela de não vai dar tempo. O que eu faço? Então, eu acho que o professor tem que ter esse cuidado na hora de preparar a prova e pensar no tempo que os alunos têm para resolvê-la. E a questão também da atenção do professor com eles. Quando estavam no quarto ano, os alunos passavam o dia inteiro com um professor só. E agora não, muitas vezes eles querem um pouco mais de atenção ou uma relação um pouco mais afetiva.

Na Escola de Aplicação o ensino é bem tradicional, muito diferente do Amorim. Essa escola está ligada à FEUSP² e não tem Vestibulinho para entrar. Eles fazem assim: 1/3 das vagas é destinado aos alunos que são filhos ou dependentes dos funcionários da FEUSP, 1/3 dos alunos é para filhos e dependentes de alunos de outros institutos da USP e, 1/3 é para o pessoal da comunidade. Esse pessoal da comunidade entra por sorteio, eu fico meio em controvérsias com esse 1/3, 1/3, 1/3 porque eu acho que para ser mais justo deveria ser metade, metade. Pois se 1/3 é ligado ao pessoal da FEUSP, então quem é da FEUSP tem um direito um pouco maior, digamos assim.

Eu acho a escola Amorim Lima bem diferente. Na verdade, você precisa fazer o aluno entender que ele precisa estudar. Fazê-lo descobrir o conhecimento, a questão de não ter paredes na sala é uma questão bem interessante, porque eles conseguem interagir mais entre eles. E a professora fica com eles no grupinho ali da sala então tem uma atenção mais voltada para eles. A questão de eles fazerem trabalho em grupo e tudo mais. Uma coisa que eu fiquei meio assim, é o fato de não ter prova. Isso me assusta um pouco, não porque eu acho que a prova é a solução, que prova avalia alguma coisa, mas como a escola vai só até o nono ano, eles vão ter o Ensino Médio em outro lugar. E aí eles vão ter que se adaptar, querendo ou não, ao modo tradicional. Acho que essa transição é complicada para eles.

Quando eu cheguei aqui, a coordenadora pediu para que duas alunas me apresentarem a escola. Aí uma delas me contou que sempre estudou aqui e estava brava, porque a mãe queria tirar ela no nono ano e eu falei: “Ah mais o ano que vem você teria que ir de qualquer forma, não teria?” Ela respondeu: “Mas aí é o ano que vem né?” Como se quisesse dizer: meus amigos estão todos aqui. Ela só queria ir quando realmente fosse necessário. A outra menina veio de uma escola tradicional e dizia que gostou daqui porque

² Faculdade de Educação da USP

não tem aquela tensão de prova e tudo mais. Mas ela se mostrou um pouco preocupada nesse sentido. “Por que, e depois que eu sair daqui?” Uma observação que as duas fizeram é que nenhuma das duas querem ser professoras. Eu perguntei: mas por quê? Elas me deram vários motivos: porque os alunos não respeitam, porque os alunos bagunçam e enfim. Eu falei: tá, mas e se todo mundo pensar assim? Se ninguém mais quiser ser professor? Elas disseram: aí complicou. Então, eu acho que nesse sentido é meio complicado.

As provas que eles são obrigados a fazer eles fazem. O desempenho deles é bom. Porque se não me engano até na OBMEP³ eles ganharam medalha de ouro e tudo mais. Então você vê que algumas coisas funcionam, mas querendo ou não é molecada e eles gostam bem de liberdade.

O meu trabalho é como se fosse mais uma aula particular com o C⁴ e com a D, eu acho que a escola em si não influenciou tanto. Porque a gente fica na sala só com esses alunos. Mas acho que é uma experiência legal, porque eu nunca tinha visto uma escola assim, querendo ou não, é uma novidade. Aí você fica naquelas: será que funciona, será que não funciona. Não precisa ser tão tradicional, e dá para fazer de outro jeito e ter um bom resultado. Então acho que não houve muito problema com isso não.

Eu tenho vontade de trabalhar aqui, mas não sei se será possível, mas vontade sim. E eu acho que seria uma experiência muito boa. Porque a questão da aula tradicional, querendo ou não, tem um regime que você segue. Você é a autoridade maior aqui na frente, e eles ficam todos ali sentados, tentando aprender e olhando para você. E com isso, muitas vezes, eles não conseguem interagir muito bem nem entre eles. Porque fica todo mundo olhando para frente, você só vê a parte de trás, do seu amigo, então você só tem esse contato diferente na hora do intervalo ou coisas nesse sentido. E a questão de trabalhar em grupo, porque, querendo ou não, eles são obrigados a entrar em um acordo, aprender que não é só a minha opinião que conta. Tem que trabalhar em grupo de qualquer forma, porque na vida você tem que trabalhar em grupo, e não tem jeito, mesmo que você não queira, no trabalho, seja onde for, você tem que se relacionar com outras pessoas e vão ter que chegar a um consenso. Então acho que essa parte é bem importante.

Eu vejo os alunos nessa escola de uma maneira bem diferente. Eles têm um contato com o conhecimento totalmente diferenciado. Não é só copiar da lousa, pôr no caderno, depois ler o que está escrito e estudar para uma prova. Eles têm mais a questão desses

³ Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

⁴ Refere-se aos alunos com deficiência, a fim de preservar as suas identidades.

trabalhos em grupos, questão da pesquisa, eles fazem o tal do roteiro e tudo mais e acho que nesse sentido é bom, porque eles criam uma autonomia para correr atrás do conhecimento. Eles têm que ir atrás de uma outra forma. Então, nesse sentido, para mim é um pouco mais favorável para eles aprenderem. Até mesmo porque se alguns forem seguir carreira acadêmica, forem estudar por aí, vão ter que aprender a se virar sozinhos. Porque as aulas não são nada suficientes. Então acho que nesse sentido é muito bom.

Em relação ao ensino de matemática para os alunos com deficiência, nós estamos tentando formar o conceito de número, o que não é fácil. Nós, do Pibid, temos um grupo com os bolsistas e as professoras. Uma vez por mês nós nos reunimos junto com a supervisora, que é a professora Maria Sílvia, e a nossa coordenadora, que é a professora da Universidade e coordena o Pibid. O pessoal que já não participa mais do projeto desenvolveu algumas atividades que começaram a ser usadas no ano passado, essas atividades são de quantificação, de classificação, seriação. São várias etapas que a gente acredita que são necessárias para a construção do número, para que os alunos com deficiência entendam como fazer as operações e tudo mais. Então, nós aplicamos com eles essas atividades primeiro. Por exemplo: você tem várias cartas com quantidades de bichinhos diferentes, então eles têm que juntar. Depois você tem que achar outra peça que também tem cinco buracos em uma pecinha para eles irem juntando e fazendo essa organização. Com isso, depois que fazemos essas atividades de classificação, de seriação, de quantificação e tudo mais, aí que vamos trabalhar com números.

Nós já fizemos a parte de classificação, de seriação, várias atividades. Agora estamos passando da parte do que significa essa quantidade de números para o algarismo. E o que acontece, até o 10, os dois (são os dois alunos com deficiência com quem a Jaqueline trabalha) não tinham problemas, mas por exemplo, se eu colocava do 11 ao 19 não saía de jeito nenhum. Às vezes, fazemos assim: Temos uns dados de E.V.A., fizemos dois dados comuns e dois dados fizemos do sete aos doze. Aí nós fazíamos uma atividade com eles assim: jogávamos os dados, contávamos quanto deu e eu pegava umas tampinhas de refrigerantes e pedia para eles separarem para mim, quanto tinha dado a soma. Com isso ficou mais nítido para eles verem, por exemplo, que o oito não é igual ao dezoito, que era a confusão que o C fazia. Falávamos pra ele: Você tá vendo que aqui tem muito mais do que aqui? Quantos a mais que tem? tem 10 a mais. Essa ideia de quanto a mais é isso aqui, acho que ele ainda não tem, mas ele já percebeu que não é a mesma coisa. E que os oito e o dezoito são diferentes realmente. Pelo som, dezoito e oito, acho

que ele achava que era igual. Então, estamos nessa parte ainda, deles construírem, deles conhecerem os números. Porque eles não sabiam reconhecer.

A maioria do material que nós usamos é do Léo Akio⁵, houve uma palestra dele voltada para crianças com Síndrome de Down, na semana da licenciatura no IME⁶. Mas esse material também é só até o 10. Temos que partir dos 10. Tem que sair desses 10. Tem que ir até o 20. Então, começamos a ler e estudar textos de deficiência intelectual, de Síndrome de Down, a questão da construção do número. E a partir disso, foram surgindo as ideias para as atividades.

Estamos criando essas novas atividades, só essa do Léo Akio que a gente usa. Aí o que acontece, cada bolsista tem a sua ideia, pensa na atividade. Na reunião, que nós temos uma vez por mês, mostramos para os outros bolsistas, para as professoras supervisoras, que são a Maria Sílvia e a nossa coordenadora. Elas dão as opiniões, veem como fica a atividade, depois fazemos a atividade com eles.

Cada bolsista tem um tempo de bolsa, mas por exemplo, as atividades que nós temos aqui do ano passado, foram desenvolvidas pelo pessoal do Pibid. Então quem vem, usa atividades que já foram feitas. E tem outras atividades que precisam ser feitas. Por exemplo, eu tenho que fazer uma atividade sobre tempo. Muitas vezes, eles não sabem que a semana tem sete dias, quais os dias que eu venho para a escola, quais dias eu fico em casa. A questão do horário: Eu acordo que horas? Que horas eu entro na escola? Que horas é o meu lanche? Que horas eu vou embora? Então eles têm essa questão do tempo mesmo.

A questão do calendário também, muitos ficam meio perdidos. Uma coisa para o grupo mesmo. Acho que a ideia maior, pelo menos para mim: não há a pretensão de que esses alunos (se referindo aos alunos com deficiência) vão fazer uma faculdade. É mais a questão deles ganharem a autonomia, para a vida prática mesmo. De saber pegar um ônibus, de saber ler, apesar de eles não serem alfabetizados, é você querer que eles tenham uma autonomia, que eles consigam se virar sozinhos, se precisar ir para algum lugar, alguma coisa nesse sentido, eles não fiquem perdidos. E assim, querendo ou não, eles precisam crescer e ter a vida deles. Acho que a ideia maior é essa.

Sobre a questão da diversidade na escola, acredito que o preconceito maior vem dos adultos, na verdade. Se os outros não tiverem tanto foco em cima da criança, acho

⁵ Prof. Dr. Leo Akio Yokoyama realizou um trabalho durante seu doutoramento relacionado a Matemática e a Síndrome de Down no ano de 2012. Atualmente é professor do colégio de aplicação da UFRJ

⁶ Instituto de Matemática e Estatística

que os outros alunos nem iam perceber tanto assim, não iam tratar com tanta diferença. Há um menino aqui que é albino, não sei se você já viu. Você o vê com as outras crianças, é normal, mas você fica com muito cuidado, porque não pode tomar muito sol, e outros cuidados. Então, às vezes, as outras crianças ficam meio assim, mas porque tem tudo isso. Às vezes, os alunos não entendem o porquê, mas percebem que ele realmente é tão diferente, porque tem muita gente em cima. Acho que para as crianças mesmo, não haveria tanta diferença.

Os adultos têm muito mais preocupação nesse sentido, porque as crianças são mais tranquilas. Eu acho que a questão da diversidade é boa, porque você tem que aprender a viver com o que é diferente. Se é tamanho, se é cor, se é peso... O fundamental é você colocar que todos são diferentes, independentemente de serem dois irmãos gêmeos, eles são diferentes, não é a mesma pessoa. Então essas coisas são características físicas. Às vezes você tem também uma questão de diversidade financeira. Alguns têm um pouco mais de recurso, mas acho que isso não interfere em nada não.

Acho que por parte deles não teria esse preconceito. Muitas vezes as pessoas ficam: os outros vão tratar ele de forma diferente. Mas você já está tratando. Como é que os outros vão tratar? Mas acho que com as crianças mesmo não há esse problema.

A importância do Pibid nessa escola, com esses alunos com deficiência, seria mais nesse sentido, de realmente ter com eles um contato maior com a matemática. Então trabalhamos com os alunos aqui nessa salinha, porque às vezes tem gente na quadra, tem gente correndo e então a atenção se dispersa muito rápido. E no salão, além de ter a questão deles dispersarem, já aconteceu de eu ficar no salão com o C umas duas vezes, dos outros alunos quererem ver o que ele está fazendo, e acabam atrapalhando porque eles querem interagir e acabam perdendo mais a concentração, que já não é muita.

Até na salinha às vezes é complicado. Algumas vezes quando alguns alunos estão na aula de capoeira, e eu estou aqui com o C e o professor está lá, o C começa a bater na mesa, começa a batucar, querendo ou não, dispersa um pouquinho. E aí no salão eu acho que fica mais complicado. Mas mesmo assim, eu prefiro trabalhar aqui na salinha.

Eu só trabalhei com dois alunos com deficiência, o C e a D. A minha experiência começou esse ano, então eu só tenho esses dois.

Quando comecei, precisei primeiro conquistar o aluno, criar um vínculo. Com a D fizemos umas atividades, para ganhar ela um pouquinho, sempre brincamos em forma de competição. Fizemos uma atividade que uma bolsista fez, que eu achei difícil. Depois a gente conversou e teve que mudar algumas coisas. A D não queria fazer de jeito nenhum,

porque ela disse que estava difícil e ela não ia fazer. Aí eu falei: “então tá bom, se você não vai fazer, deixa que eu vou achar todos os pares aqui primeiro e eu vou ganhar”. Eu falei isso e despertou nela, ela virou para mim e disse: “Não, você não vai ganhar de mim, eu que vou ganhar”. E ela foi fazer a atividade. Então, todos os dias ela me dizia, hoje eu vou ganhar de você. Hoje em dia já não, mas ela sempre fala que vai ganhar de mim, que eu vou ficar com zero. Ainda brinquei e falei:” bom, ela já sabe o que significa o zero, que é nada, que eu nunca ganhei”. Ela nunca me deixa ganhar.

E o C, acho que foi um pouco mais de conversa mesmo, como ele é um pouco mais velho e tudo mais, fui conversando e perguntando sobre a família. Aí ele ficou o mês de maio inteiro dizendo que o aniversário dele estava chegando, e o aniversário dele é dia 20 de julho. São mais assuntos assim. Conversa sobre como foi em casa. O que fez no final de semana, Então nós conversamos bastante sobre isso também.

Com a D também são esses assuntos e mais a questão de que ela sempre vai ganhar de mim. Então eu achei um jeito para fazê-la se animar um pouquinho. Porque no ano passado, disseram que algumas vezes ela não queria nem vir para cá. E hoje em dia eu a acompanho no intervalo no dia do atendimento e, se depender dela, ela chega aqui primeiro do que eu. Então acho que nessa parte foi bem interessante, dá um estímulo.

Na atividade de hoje, nós vamos até o 30 e vamos ver se eles conseguem chegar até o 50. Porque o meu desafio maior é fazê-los reconhecerem os números. Eles não entenderam ainda do 10 para o 20 e do 20 para o 30 o que muda. Então eu estou trabalhando com eles essa parte e tentando fazê-los entender isso, porque se eles entenderem, aí eles conseguem ir adiante. A ideia é mais ou menos essa.

Eu pretendo chegar com eles até o 100. Mas aí eu quero fazer um jeito para eles conseguirem reconhecer o número. Depois que eles já estiverem reconhecendo o número a gente vai tentar fazer meio que uma lógica entre eles. Por exemplo, do 1 até o 10, o 11 você usa o 1 e o 1, daí o 21 já é o 2 e 1, para eles perceberem que muda.

Para eles perceberem a lógica, eu faço uns quadradinhos até o 10, depois até o 20 e depois até o 30. Eles fazem, mas eu ainda não conversei com eles, a questão do que muda de uma fileira para a outra. Ainda estou tentando fazer eles reconhecerem os números. Acho que depois que eles estiverem reconhecendo os números até o 50, já dá para eles pensarem em fazer essa lógica. E então já é possível fazer até o 100 usando-a. Eu não sei se eles conseguiriam já pegar essa lógica sem reconhecer os números. Porque para reconhecer o 11, por exemplo, não ia de jeito nenhum, quando eles reconheceram foi uma conquista, entre aspas.

Então a maior questão é essa, eles possuem um conceito de número. Por que você percebe que eles falam os números como se fossem uma musiquinha? Quando eles esquecem, começam a musiquinha lá do começo para lembrar. Mas a questão do conceito de número mesmo, saber realmente o que aquele número significa, qual é a quantidade que ele representa. Tem que saber quantificar, então primeiro eu estou nessa parte deles reconhecerem os números e já estamos naquela fase de diferenciarem porque esse é maior do que esse. E depois vamos tentar encontrar essa lógica do que muda e como muda. Mas acredito que tem que ser devagar mesmo.

Nesse sentido, eu acho que essa palavra deficiência dá a entender que tem algo que não é muito eficiente, é uma deficiência. Mas para mim, na verdade assim, acho que todos nós temos alguma deficiência, independentemente de ser diagnosticada ou não. Tem gente que tem mais facilidade em uma coisa, tem gente que tem mais facilidade em outra, mas no caso dos alunos com deficiência, muitas vezes, a gente tem esse preconceito. De achar que eles são incapazes, ou não adianta porque não vai dar certo. Na verdade, há muitos alunos ditos normais e você fala: “não, esse aí não tem jeito, não vai”. Porque eles têm um bloqueio com o estudo, às vezes não querem mesmo, não têm interesse. Se você falar: como é uma criança com deficiência para mim? É uma criança que precisa de um pouco de atenção. Precisa de um foco maior em cima dela e de um acompanhamento mais de perto, não que ela não tenha condições de aprender. Mas se ela tiver alguém ao lado dela, que esteja disposta a ensinar e com muita paciência, você vai ter um pouco mais de dificuldade, é um pouco mais lento, o processo é um pouco mais demorado. Mas se você insistir, você consegue alcançar um objetivo. E deixá-los um pouco mais autônomos. Acho que é isso.

E inclusão escolar nós já discutimos bastante também, está na lei essa questão de incluir. Mas eles colocam inclusão como um jeito de ir para a escola, só que se você pegar um aluno e botar dentro da sala e deixar ele lá no canto, isso não é incluir. Inclusão mesmo acho que seria o caso de você conseguir fazer ele interagir com os outros alunos e de uma certa forma aprender alguma coisa. Eles não vão aprender exatamente o que os outros aprendem. Justamente por isso, eles têm um processo mais lento e você tem que ter um acompanhamento maior.

Acho que essa questão da inclusão escolar seria exatamente isso, fazê-lo realmente participar das atividades, se sentir parte daquela turma, daquela escola, ou daquele local. Se você o colocar na sala de aula, ele vai à escola todo dia, mas ele faz alguma atividade? Ele está desenvolvendo alguma coisa junto com os outros alunos? Então para mim inclusão escolar, seria exatamente isso. Participar das atividades que os outros alunos também fazem.

Eu acho que aqui eles estão incluídos, porque eles fazem aula de capoeira, tem a questão da biblioteca, mesmo que eles não saibam ler, os colegas leem para eles. Eles participam bastante. Eles não são alfabetizados, isso complica um pouco, mas todas as atividades que eu vejo os outros fazerem, eles fazem também. Na festa junina, eles dançaram juntos. Então eles participam bem dessa parte. Semana passada teve um encontro aqui, veio um pessoal dos Emirados Árabes, eu nem dei aula para o C, fiquei com ele lá e com a D. Eu pensei, eu não vou tirar ele de uma atividade que a escola inteira está participando para ir ter atendimento, então ficamos lá participando também. Acho que nessa questão eles estão bem incluídos. Eles não se sentem excluídos, eles querem participar e entrosam muito.

3.1.5 Narrativa de Lilian Regina da Silva Ianish

Textualização da entrevista realizada com a professora Lilian Regina da Silva Ianish da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Desembargador Amorim Lima, no dia 18 de agosto de 2015.

A minha formação é em Licenciatura e Bacharelado em Matemática. Eu fiz na universidade particular Unifio¹, em Osasco, terminei em 2008. Depois da faculdade, eu fiz dois cursos de pós-graduação. O primeiro foi em deficiência auditiva em 2010 e o segundo em psicopedagogia em 2013, na Uninove². Na verdade, eu fiz a faculdade de

¹ “A Fundação Instituto de Ensino para Osasco foi instituída em 26 de outubro de 1967. É uma Fundação privada, que se dedica ao ensino e hoje mantém o UNIFIO - Centro Universitário FIEO, com mais de 60 cursos e perto de 13 mil alunos”. Disponível em <http://www.unifio.br/sobre+o+unifio/quem+somos/nossa+historia.html>. Acesso em 20 out. 15.

² A Universidade Nove de Julho, na época (2009), ofereceu essa pós-graduação. Em 2016, a única pós-graduação oferecida por essa faculdade relacionada à temática da educação inclusiva é “Língua Brasileira de Sinais - Libras”.

Matemática já mais velha. Eu trabalhei com a educação desde os 15 anos, mas eu trabalhava com a pré-escola. Eu tive uma pré-escola aos 22 anos.

Na época, não exigiam a pedagogia e eu fiquei 16 anos trabalhando com essa pré-escola e depois fiz a faculdade, fechei a pré-escola e comecei a lecionar como eventual³ nas escolas estaduais. Eu pegava licença de professor, trabalhava vinte dias com uma turma, depois eu ia para a outra escola, outra licença de professor, fui prestando os concursos. E desde que saiu o concurso, eu estou há cinco anos nesta escola, ou seja, entrei em 2010. Logo que passei no concurso essa foi a primeira escola em que lecionei, já sabendo do projeto. Quando eu passei no concurso, mediante a relação de vagas, eu comecei a pesquisar, e uma pessoa de outra escola me falou sobre o projeto: “você ouviu falar do projeto do Amorim Lima? É bem diferente e bacana”. Aí me interessei, procurei na *internet* e fiquei pesquisando algumas coisas, eu fiquei apaixonada. Torci para conseguir, no dia da atribuição, pegar esta escola, e para que ninguém pegasse a vaga antes. Havia mais ou menos umas 30 pessoas na minha frente. Fiquei na torcida e consegui pegar as aulas, sabia do projeto e queria vir por conta dos desafios.

Esta escola em relação às outras é desafiadora. Porque aqui nós temos a docência compartilhada, a ajuda e a opinião dos outros professores nas oficinas. Sempre trocamos ideias com os nossos pares. E também por causa da polivalência. Porque muitas vezes tenho que tirar dúvidas dos alunos de outras áreas do conhecimento em que eu não tenho formação específica. Quando eu entrei aqui, o primeiro desafio foi pensar: “eu tenho o mesmo conteúdo para trabalhar com os alunos só que nas outras escolas eles têm mais ou menos seis aulas de matemática e aqui nós só temos dois encontros, duas oficinas semanais”. Fiquei desesperada, falando: “como eu vou fazer esse mesmo trabalho em menos da metade do período que a gente poderia ficar com os alunos?”. Fui me achando, pesquisei junto com a professora Maria Sílvia⁴, do período da manhã, ela já estava aqui há um tempo, fui observando como ela trabalhava e percebi que era bem diferente do que eu estava pensando. As oficinas servem para dar uma luz para os alunos fazerem os roteiros. Não que a gente vá trabalhar da mesma forma de uma escola tradicional. E isso é bem diferente. Esse lado desafiador ao mesmo tempo me mostrou outras possibilidades.

A diretora é muito aberta para todo o projeto que você trazer com boa intenção, mostrar que você tem interesse, ela é super receptiva. Isso é muito bom, a gente conseguiu

³ São professores contratados pelo Estado para substituir aulas quando o professor oficial da turma faltar ou ter tirado licença.

⁴ Professora de matemática que leciona na Emef. Desembargador Amorim Lima.

fazer, por exemplo, essa questão da Olimpíada de Matemática que é um trabalho extra, um trabalho do Pibid⁵ na parte da manhã. A Maria Sílvia⁶ trabalha mais com as crianças com deficiência. À tarde, eu trabalho no salão, que é um lugar que tem que ser prestigiado no projeto e que, às vezes, não é. Os alunos do Pibid estão trabalhando com um grupo fixo de alunos desde o começo do ano, desenvolvendo o gostar da matemática. Esse projeto não é uma recuperação, e nem é somente realizado com os alunos que já estão mais desenvolvidos. A questão é avançar. Não importa onde ele está, em que nível ele está na matemática. Mas avançar e gostar da matemática.

Quando eu entrei aqui nesta escola, no começo teve esse embate que eu mencionei no início, mas eu fui muito bem recebida pelos professores. Desde o início, tinha a docência compartilhada, então isso fez toda a diferença. No começo, eu não entrava em uma oficina sozinha, sempre tinha alguém comigo, um professor mais velho, o que eu falei, o caso da docência compartilhada, esse professor também ajudava esses alunos a entenderem que estava chegando uma professora de matemática e que eles estavam mais ou menos 4 anos sem professor de matemática no período da tarde. Eu recebi muita ajuda dos meus colegas de trabalho. Foi muito bom, porque se não fosse isso, eu acho que eu não teria conseguido sozinha.

Eu vejo os alunos aprendendo nesta escola, por conta do respeito ao seu tempo de aprendizagem. Tem aluno que aprende mais rápido, outros que são mais lentos. E a escola abre essa possibilidade de respeitar o tempo e não impor. Aprender até o momento da sua avaliação, da sua prova. Você tem um tempo determinado para aprender. Então, aqui não, eu tenho esse respeito. E aqui faz toda a diferença para o aluno. Às vezes, tem aluno que precisa de muito mais tempo e tem outras questões também, por exemplo, questões familiares, não é só uma questão de aprendizagem. Eu acho que o projeto atinge a maioria dos alunos, mas tem aluno que não se adequa. Acho que nada, nenhum método, nenhum projeto, vai passar uma régua em 100%; alguns sempre vão ficar em uma linha fora, ou aquém ou além. Existe isso e tem também esse respeito, porque a gente pode estar conversando com os pais dos alunos, entendendo não só o lado da aprendizagem, entendendo também tudo o que se passa com o aluno. Porque ele, vindo para a escola, é único. Ele não vem só para aprender matemática, ele não vem só para aprender ciências.

⁵Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, nesta escola existem dois projetos que envolvem a parceria com o Pibid. O projeto a que a professora se refere tem como objetivos trabalhar questões das olimpíadas de matemática com os alunos do ensino fundamental II.

⁶ É a outra professora de matemática que leciona na Emef. Desembargador Amorim Lima.

Quando tem o contato com a família, a gente fica sabendo de problemas pelos quais o aluno está passando. Ele não aprende por quê? Tem alguma coisa externa que está influenciando. E é bacana a gente poder descobrir isso aqui.

A comunidade é bem atuante na escola. Ela é participativa em questões diversas. Há uma página em uma rede social, por exemplo, em que são discutidas questões de adaptação de professor, cozinha, merenda escolar e biblioteca. A comunidade participa em diversas esferas. Na maioria das escolas os pais só vão à reunião de pais e só. Mas esta não, você vê que alguns pais criam vínculos, porque eles sempre estão aqui fazendo algum trabalho. Por exemplo, se a gente sai para qualquer passeio, a gente pode chamar os pais para acompanhar, então faz muita diferença. Eu mesmo já tive uma experiência assim, de uma saída com os alunos do ciclo 1 e o ônibus quebrou. Se eu estivesse sozinha, como iria fazer? Os alunos ficaram apavorados, porque a gente parou em cima de uma ponte. Com as mães para ajudar, foi muito bom. Fez toda a diferença.

E esse ambiente democrático influencia na forma dos alunos aprenderem, porque eles se veem como alguém na escola. Não é só, por exemplo, está tudo pronto e ele chega; ele já vê diferente quando chega de uma assembleia. Nós estamos no processo de grupos de responsabilidades discutirem a festa da cultura, e o tema da festa foi escolhido através de uma assembleia. Então fica mais fácil para trabalhar. Como você viu ontem na tutoria⁷, todo mundo estava fazendo o trabalho de um filme que gosta, então fica bem mais tranquilo. É alguma coisa que eles querem saber mais, pois já têm um conhecimento prévio. Com isso, podemos evoluir, é uma construção, não é uma varinha mágica com a qual, na assembleia, vamos resolver todos os problemas.

As assembleias são feitas assim: alguns grupos pequenos se reúnem e o assunto é discutido; depois vai expandir, às vezes a gente consegue dois ou três encontros desses grupos pequenos e eles apresentam para a escola toda.

Sobre a diversidade, eu vejo assim: há um respeito maior com os alunos com deficiência, conseguimos ter essa proximidade maior. Por exemplo, o aluno K⁸ está no nono ano, essa turma o acompanhou desde o primeiro ano e todo mundo começa a entender melhor e aceitar melhor a diversidade. Os adolescentes, às vezes, não são tão

⁷ A tutoria é um dispositivo da escola em que um professor se torna tutor de uma turma de alunos. Esse tutor tem a função de acompanhar os roteiros de cada aluno, agendar saídas, excursões, fazer reunião de pais, fazer projetos que vão além do roteiro de pesquisa dos alunos. No capítulo sobre a metodologia desta escola haverá mais detalhes.

⁸ Refere-se ao nome do aluno com deficiência; decidimos utilizar apenas a primeira letra do seu nome com o intuito de preservar sua identidade.

receptivos assim para a diversidade como parecem ser. Podemos abrir várias discussões quando o conflito aparece, conflitos diversos, de gênero, abrimos uma roda de conversa⁹. Nessa roda, os próprios alunos vão colocando as suas questões e o que acham, aquele aluno que tem uma visão mais limitada, com as conversas, consegue ampliar mais o pensamento dele. Não fica uma discussão tão fechada, em que todo mundo vai ficar só em cima daquela diferença do aluno.

Em relação ao ensino de matemática para os alunos com deficiência, eu acho que nós estamos construindo um caminho. Há muito para trilhar, a gente precisa de materiais diversos. É o que a gente está tentando fazer com o Pibid¹⁰, fazer alguns materiais para poder trabalhar com os alunos com deficiência. Porém, ao mesmo tempo, o aluno com deficiência não gosta de trabalhar o material totalmente diferenciado, então estamos buscando maneiras de minimizar essas diferenças. Ele quer ter um roteiro como o outro, então eu já percebi isso, que não adianta fazer um monte de atividade diferente e ir jogando nesse aluno. Você tem que tentar incluir o que existe na escola para o currículo dele. E é um desafio grande. Porque nem sempre é fácil, principalmente, quando é matemática. Mas, por exemplo, este ano a gente não está trabalhando com o caderno de apoio¹¹, mas quando a gente trabalhava com ele, alguns alunos que tinham alguma necessidade especial, queriam também o caderno de apoio, mas eles não conseguiam acompanhar. Então tem algumas coisas que a gente precisa trabalhar com os alunos, fazer alguns acordos para conseguir realmente inclui-los.

O K¹² tem seu próprio roteiro. Às vezes, queremos que ele avance um pouco mais, então, trabalho só com atividades com material concreto, mas ele não quer. Ele quer voltar no roteiro junto com os colegas. Ele está no nono ano e todo mundo faz roteiro, ele quer o livro do nono ano também. A gente tenta colocar algumas atividades dentro do roteiro dele, alguns roteiros já estão prontos. Quando temos esse tipo de problema, a coordenação dá o apoio, alguns roteiros prontos para podermos passar para esse aluno. Mas, por exemplo, quanto mais eles vão chegando no final do ciclo II, maiores são os obstáculos.

⁹ É um outro dispositivo da escola que, diariamente, no local em que os alunos estiverem, propõe a discussão de diversos assuntos, por exemplo: formatura, problemas da escola, entre outros.

¹⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Na escola existem vários projetos, de vários cursos, vinculados ao Pibid. Um deles é dedicado ao ensino de matemática para as crianças com deficiência matriculadas na escola.

¹¹ Seria um caderno com mais exercícios de determinados assuntos nos quais os alunos podem ter mais dificuldades.

¹² Refere-se a um aluno com deficiência intelectual que não está alfabetizado.

Sobre a quantidade de alunos com deficiência que eu ensinei, todo ano tem uma turma com aluno com deficiência. Temos alunos com dificuldade de aprendizagem também, e o nosso papel é conseguir filtrar tudo isso. Hoje eu tenho o K¹³, mas não tem mais nenhum à tarde. Eu já trabalhei com o C na parte da manhã, e como a capacidade de locomoção dele está cada vez menor, hoje ele está na cadeira de rodas, ele fica na sala dos professores. Quando eu entrei na escola ele caminhava pela escola e a gente conseguia fazer um trabalho com ele. Mas hoje não, ele não consegue. Estamos lutando pela acessibilidade, a escola está lutando para conseguir elevador, para nós conseguirmos realmente fazer essa inclusão. Por enquanto ele fica aqui na sala dos professores, tem a moça que o ajuda em suas atividades diárias: comer, ir ao banheiro, higiene, o que também foi um ganho. Não tinha antes, então os próprios funcionários da escola - com a loucura que é todo dia - arrumavam tempo para poder fazer esse trabalho.

Aqui temos uma prática de não ficar buscando de fato a deficiência dos alunos, procuramos descobrir quais são os potenciais deles. Desse modo, eu não sei ao certo qual a deficiência correta dos meus alunos. Há quem diga que, às vezes, os laudos podem fazer com que o professor estigmatize o estudante, dificultando a inclusão.

Uma prática que eu tive com os alunos com deficiência foi com alguns prismas e pirâmides e fazer a secção, pois é muito difícil o aluno visualizar isso sem ser no concreto. Nos outros anos eu trouxe uma batata e eles cortaram em forma de pirâmide, em forma de prisma e fizeram as secções para entender o que acontecia no prisma e na pirâmide. Agora eu vou trazer uma esponja vegetal, que também a gente vai fazer esse trabalho. A batata causou alguns problemas, a gente guardou de um dia para o outro e ficou um mau cheiro. Embora eles sejam do ciclo II, gostam bastante de ter o concreto, quando você consegue mostrar que a matemática pode ser visualizada mesmo e aí eles vão perceber padrões, tirar algumas conclusões. É bem bacana. O K irá participar desse grupo da esponja, é que está um pouco difícil de conseguir essa esponja, acho que deve ser em floricultura.

Nesse sentido entendo deficiência como sendo possibilidades de aprendizagem e inclusão escolar como entender que todos nós somos diferentes. E eu acho que aqui nesta escola há inclusão. Devido a isso que eu te falei, há um respeito natural ao tempo do aluno. E a gente vê, às vezes, alunos que chegam ao nono ano e depois eles têm que sair e ir para outra escola e os pais voltam e relatam como era bom quando eles estavam aqui

¹³ As letras maiúsculas referem-se aos alunos com deficiência que a professora leciona ou lecionou e foram utilizadas com o objetivo de preservar sua identidade.

no Amorim. Aqui, o aluno passa a ser de todo mundo, de todos os professores, de todos os educadores; seja da secretária, coordenação, todo mundo atento. Então não fica aquela coisa: o professor fecha a sua porta, a sua sala de aula e ele que vai ser e vai conduzir o aprendizado desse aluno. Aqui não, compartilhamos muito mais. Isso é muito legal, porque não fica o peso para o professor. É uma burocracia que eu vejo em outras escolas, como você tem que preencher vários formulários, papéis, mas o que está acontecendo ali na prática, como esse aluno está se sentindo? É uma inclusão verdadeira que está acontecendo? E aqui eu vejo que nós temos muito que caminhar, porque penso que não tem nada fechado. Por exemplo, uma ideia que eu gostaria que tivesse aqui é uma caixa de atividades para cada aluno, em que a gente pudesse ir colocando algumas coisas no decorrer do ano e outros professores pudessem ir usando em momento do salão e em outras oficinas, que expandisse mais essa ideia, não ficasse só restrito ao que a gente faz na sala de aula, nas oficinas.

Mas precisamos de um tempo para nos reunirmos e discutirmos mais sobre isso, nós temos aqui o que se chama JEIF¹⁴. É uma jornada que alguns professores têm, não são todos. E a gente está tentando mudar. Essa JEIF é uma reunião diária, uma hora e meia todos os dias do coordenador com os professores e às vezes, com a direção. Nela são discutidos os problemas dos alunos, a questão dos livros que estavam faltando, aqueles assuntos que estão sempre ali na nossa prática. Nem todos os professores têm direito a ter essa jornada. Eu por exemplo, não tenho essa jornada especial, a minha jornada é básica, e eu me sinto por fora de algumas coisas e tenho vontade de fazer essas discussões. Por exemplo, agora que a gente está vendo sobre cinema, teve um dia da JEIF que foi uma ida até o CINUSP¹⁵, que é o cinema da USP. Os professores foram, fizeram esse horário lá e eu não tinha, fui embora. É uma coisa que a Ana¹⁶ sempre bate na tecla, não é vontade dela. É além dela. Ela quer que todos os professores que queiram fazer essa jornada possam fazer e hoje em dia não podem. Então, o que que eu faço? eu tenho minha hora atividade, eu faço no dia de JEIF deles, para poder estar junto um pouco, pelo menos em um dia da semana.

¹⁴ Jornada Especial Integral de Formação

¹⁵ Cinema da Universidade de São Paulo.

¹⁶ Ana Elisa é a diretora da Emef. Desembargador Amorim Lima.

3.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles

3.2.1 Narrativa de Amélia Arrabal Fernandez

Textualização da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica Amélia Arrabal Fernandez da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Presidente Campos Salles, no dia 21 de outubro de 2015.

Amélia é formada em Pedagogia, em 1980, na Universidade São Marcos e fez uma pós-graduação em Gestão Democrática na Universidade São Luiz, ambas em São Paulo, capital, em 2005. Começou a ser professora no final de 1977, em São Paulo. Em 1985 prestou concurso para coordenação pedagógica e muitos anos depois, prestou também concurso para professor. Por muitos anos acumulava cargos na prefeitura. Acumulava um cargo de professor com o cargo de coordenação pedagógica, e trabalhava 12 horas por dia.

Ela queria muito vir trabalhar na Emef Presidente Campos Salles, porque não acredita na escola que tem um fim em si mesma, descolada do mundo, da comunidade. Paulo Freire foi paraninfo de sua turma de graduação na formatura, em 1980. Comenta que possui uma foto no seu álbum de formatura abraçada com o Paulo Freire, ele estava de terno azul-marinho e tênis branco, tinha um estilo próprio. Amélia amava, idolatrava, ela e todos os seus amigos, o Paulo Freire e tantos outros das mesmas concepções. Ela sempre compactou dessas concepções, tanto que colocou seus filhos em escolas construtivistas. Teve grandes desafios, pois sempre trabalhou em escolas públicas e sofria preconceitos, porque nunca fez fila para os seus estudantes nem que o diretor quisesse expulsá-la, e toda vez que era cobrada dizia: “se você também andar em fila, podemos até pensar qual é sentido disso. Ninguém aqui precisa andar em fila”. Sempre comenta da fila porque é muito simbólica na escola. Amélia buscava uma escola que pensasse diferente a sua função, do educador e estudante; uma escola que fosse democrática, onde acontecessem relações de fato democráticas, em que se pudesse viver a democracia. Ela lia notícias sobre o diretor Braz¹, e seu sonho era vir para a Emef Presidente Campos

¹ Braz Rodrigues Nogueira, ex-diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles, assumiu a direção em 1995.

Salles, justamente por causa disso. Quando ficou sabendo que tinha os princípios da Escola da Ponte no projeto político pedagógico, comenta: “era tudo que eu queria”.

Amélia sempre quis vir trabalhar nesta escola, mas desconhecia a totalidade do projeto pedagógico. Escolheu estar nesta escola e assim aconteceu por conta da remoção. Chegou à escola em 2005. O projeto político pedagógico já tinha sido aprovado pelo Conselho de Escola com os seguintes princípios: tudo passa pela educação; a escola como centro de liderança na comunidade; autonomia; respeito; solidariedade. Considerando-se que estes princípios formam uma ética, um não existe sem o outro. No dia da aprovação desses princípios pelo Conselho de Escola estavam presentes mais de 100 pessoas da comunidade, essas pessoas não tinham direito ao voto no Conselho, mas tinham direito a voz. Isso mostra o apoio da comunidade. Quando Amélia chegou, o projeto já estava aprovado, porém ainda existiam as paredes nas salas de aula.

Nessa época (2005), nas salas de aula, os educadores davam aulas expositivas. A escola estava constituindo a cultura da paz, já tinha avançado muito, só que na aprendizagem os estudantes não estavam bem. Apesar da escola já ter esses cinco princípios, o educador, ao adentrar em sua sala de aula, fechava a porta e instalava o que chamam de pedagogia da maçaneta. Cada vez que determinado educador entrava na sala de aula, tinha uma escola na cabeça, uma concepção de aula, educador e estudante. Ali nascia aquela coisa do poder: “eu é que mando aqui”. Era uma relação vertical, hierárquica. Os estudantes eram passivos e os educadores davam aquilo que chamavam de aula. Se o estudante não aprendeu, não é problema do educador. “Eu dei aquela aula”. “Mas você deu para quem, se eles não aprenderam?”. “Eu dei, eu marquei lá que eu dei aquela aula”. Amélia perguntou-me: “Entendeu a concepção? Obviamente que os estudantes não aprendiam muito, é o que ocorre na maioria das escolas públicas”. Saía aquele educador, depois de 45 minutos, e o estudante mal conseguia fazer sentido para aquilo que estava sendo apresentado e fazia cópia. Entrava outro professor, com outra escola na cabeça, outra concepção e apagava a lousa e os estudantes: “não apaga, estou copiando”. E o professor respondia: “Não, isso não é problema meu, agora é a minha aula”. E ainda, o pior, segundo a entrevistada, com conteúdos que não se conectavam, os conhecimentos fragmentados em disciplinas e cada uma com um sentido em si próprio, claro que a aprendizagem não fazia sentido e não tinha significado para os estudantes, que pouco aprendiam.

Um dos educadores do terceiro ano contou que de 20 questões da prova São Paulo, a maioria acertou 15, 16, 17, 19 na prova de matemática. É impressionante como

aprendem. Amélia comenta: “se eles aprendessem dessa forma há anos atrás, nós não teríamos que ter criado esse projeto”. No último IDEB,² subiram o índice e receberam um prêmio porque foram além da meta.

Ao pensar na escola Amorim Lima³, que é inspirada nos princípios da Escola da Ponte, e na Campos Salles, percebe-se que há alguns dispositivos em comum, mas não iguais. Segundo Amélia, a Escola da Ponte tem cento e poucos estudantes que ficam lá o dia inteiro. E nessa escola são 12 salões de estudos e cada um deles com 105 estudantes, ou seja, há 12 Escolas da Ponte. Nunca quiseram ter a Escola da Ponte como modelo, mas sim como inspiração. Por isso estão co-construindo esse projeto, continuarão por construir sempre, pois um projeto nunca está pronto, é vivo. Na Escola da Ponte, eles trabalham com projetos, um dia gostaria de implementar os projetos na Emef também. Nesse momento, com 1.000 estudantes não dá, segundo a entrevistada. O Projeto Político Pedagógico foi reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação no dia 28 de agosto de 2015. E também já foi aprovada uma reivindicação, que é a redução de estudantes. A partir do ano que vem (2016), teremos 25 estudantes por turma.

Amélia comenta que isso vai ser muito importante para a escola. Não irão mandar embora os estudantes, jamais, mas novos não entrarão. Por exemplo, já no primeiro ano vai haver 25 por turma. Porque como esse projeto é diferente, é especial, para ele ter a qualidade que desejam, precisam ter bem menos estudantes, o que deveria ser em todas as escolas. Essa é mais uma conquista.

O diretor Braz⁴ chegou na escola há aproximadamente 20 anos. Quando chegou tinha essa fama de ser a escola dos favelados e da violência. Na sétima série havia uma grande evasão, porque eles tinham vergonha de ter um certificado de oitava série. Essas foram as condições de quando o diretor Braz chegou aqui. O muro era muito alto em torno da escola e ainda com camadas de arame farpado e havia brigas quase todos os dias, de sangue, faca e tiro. Essa era a realidade da escola.

O diretor Braz saiu, pois foi convidado para ser diretor regional da Diretoria Regional do Ipiranga⁵. Rosemeire Shimidt é a nova diretora da Emef e só podia ser ela a diretora dessa escola. O diretor Braz veio para a escola com duas ideias que passaram a

² IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Principal indicador de qualidade da educação básica do Brasil.

³ Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, também inspirada na Escola da Ponte.

⁴ Ex-diretor da Emef Presidente Campos Salles. No ano da produção dos dados (2015) a diretora da escola chama-se Rose.

⁵ Em São Paulo, como o município é muito grande, a gestão da educação é dividida por regiões que são conhecidas por DREs (Diretoria Regional de Educação).

ser dois princípios norteadores do projeto político pedagógico da escola que são: "tudo passa pela educação" e a "escola deve ser um centro de liderança na comunidade onde atua". Essas duas ideias foram logo aceitas e comungadas pelas coordenadoras da época e por muitos educadores. A partir delas, a escola passou a ter uma forte integração com a comunidade. O diretor Braz buscava as pessoas, as lideranças propositivas, na época a UNAS⁶, que até hoje são totalmente integradas com a escola. Dessa integração da escola com as lideranças propositivas da comunidade foi nascendo um movimento chamado movimento "Sol da Paz". Dentro desse movimento foi surgindo também a ideia do Bairro Educador, porque quando o diretor Braz chegou aqui com essa ideia de que tudo passa pela educação, havia o embrião da ideia de bairro educador que tem a concepção de Cidade Educadora. Antes, a comunidade só lutava praticamente por garantir a moradia. É uma região que foi ocupada e que hoje tem 200.000 habitantes, é a população de uma cidade. A escola atende 1.000 estudantes. Têm muitas escolas aqui⁷ para poder atender a toda essa clientela. Entre esses 200.000 habitantes há crianças pequenas, idosos, mas a maioria são jovens. A longevidade agora é muito maior. A comunidade integrada com a escola realiza todo o ano a "Caminhada pela Paz", que é mais uma ação do movimento "Sol da Paz", já existe há 17 anos. Esse ano (2015) foi realizada a Décima Sétima Caminhada pela Paz.

Na escola há um trabalho muito forte em torno da cultura da paz. Há 17 anos foi assassinada uma estudante da escola com vários tiros no rosto, na calçada, crime cometido pelo próprio namorado. Isso era muito comum em Heliópolis⁸, em um documentário que a TV Cultura⁹ fez. Há depoimentos dos estudantes dizendo que quando iam à escola, na segunda-feira, vinham pulando os cadáveres até chegar aqui. A vida era banalizada. Atualmente a comunidade é conhecida como bairro educador. Claro que ainda existe a violência.

Ao longo desses 17 anos, segundo Amélia, esse movimento foi crescendo, muitas escolas da região participam, como também igrejas, equipamentos da educação não formal, hoje existem muitos. Se antes a luta era só pela terra, o diretor Braz trouxe a sensibilização para a educação. Essa luta passou a ser da escola e da comunidade. Escola

⁶ União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS)

⁷ Refere-se ao bairro.

⁸ O bairro em que está localizada a Escola Municipal Presidente Campos Salles e é conhecido como bairro educador.

⁹ Esse documentário sobre a história do bairro pode ser acessado em :<<https://vimeo.com/29900589>>. Acesso 29 dez. 2015

e comunidade passaram a ser, como de fato são, uma coisa só. A escola é da comunidade, essa concepção é bem significativa, é a comunidade que está aqui dentro. Nós temos essa característica de ter quase que 100% dos estudantes da mesma comunidade, eles convivem lá e aqui. Muitas vezes, os problemas de lá vêm para cá e daqui vão para lá. Dentro dessa concepção, a escola era conhecida como integrada com a comunidade. Ela fala de 15 anos atrás, já era conhecida em 2000.

Amélia comenta que em 2001, a escola ainda tinha muros, em uma noite roubaram 21 computadores novos do laboratório de informática. O diretor Braz saiu pela comunidade dizendo a todos, que os roubados não seriam a escola e a prefeitura e sim os filhos, os sobrinhos e as crianças que estudavam aqui. Os meninos, os estudantes que estavam aqui é que iriam ficar sem o equipamento, laboratório de informática. Sempre tinha essa ação, quando acontecia algo dentro da escola, ele ia até a comunidade. Ia aos bares, aos comércios e nos becos.

Amélia conta que o diretor Braz “se aproximou da comunidade desse jeito, quando chegou aqui, corria (esporte) pela comunidade. Foi assim que começou a ficar conhecido por todos. Começou a se mostrar, a convidar para as reuniões: “Venham às reuniões”. Ainda sobre o fim da história dos computadores: um dia, depois de algum tempo que se aproximou da comunidade, estava passando por uma rua, quando viu um carro com duas pessoas dentro, um abaixou o vidro e disse: “Seu Braz, sobre aquele papo lá dos computadores, nós queremos devolver, mas vamos devolver lá na comunidade, tudo bem? Não vamos devolver na escola, senão a polícia vai pegar a gente. Nós vamos marcar um lugar e nós vamos devolver na comunidade, tudo bem?”. E o Braz falou: “Tudo bem”. Falou que na hora que ele parou, ficou com medo. Ele contou essa história no Fantástico¹⁰ outro dia. E, realmente, eles devolveram no dia, no local e no horário combinado. E os computadores voltaram para a escola. Depois disso, nunca mais. Após esse episódio, o diretor decidiu tirar os muros. Disse: “A solução é tirar os muros, os muros que nos deixam fragilizados. Eles puderam entrar, arrombar a porta e ninguém viu”. Não existia esse complexo hoje chamado CEU¹¹. E os educadores se desesperaram: “Nós vamos ficar vulneráveis, os estudantes vão fugir, alguém vai nos invadir”, e nunca aconteceu nada.

“Mas o que faz a escola sentir isso?”. Amélia questiona. É a integração com a comunidade. Ela cuida desta escola em todos os sentidos e participa de reuniões pedagógicas. E também na relação com os estudantes, esse é o diferencial, pois eles

¹⁰ Programa televisivo informativo transmitido por uma emissora de televisão brasileira.

¹¹ Centro Educacional Unificado.

chegam em casa relatando as coisas que acontecem na escola. Em meia hora, a comunidade inteira já sabe.

Em 2007, o diretor Braz começou a pensar em tirar as paredes. A única forma de derrubar as paredes internas seria derrubando as externas. Essa decisão foi tomada juntamente com a equipe gestora, comunidade, Conselho de Escola e educadores. Com que objetivo? De acabar com a aula, a fragmentação do conhecimento e transformar esses espaços em um grande salão de estudos.

Isso aconteceu nas férias de 2007, quando os estudantes e os educadores voltaram, em 2008, já não havia mais paredes. Antes disso, começou o trabalho em grupos. Os educadores juntavam as carteiras em quatro para trabalhar em grupo. Só que o projeto só passou a ficar viabilizado mesmo quando os salões foram criados. Depois chegaram as mesas com quatro cadeiras. Toda metodologia existe para contemplar os cinco princípios, carregados de valores. Uma metodologia que possa contemplar autonomia, responsabilidade e solidariedade, o trabalho em equipe em que um ensina o outro, e aprende com o outro, tanto educadores como estudantes. Uma concepção de educador enquanto mediador. Aquele que ajuda e motiva o estudante a aprender, que organiza também o currículo e os conteúdos que também contemplam os desejos dos estudantes. Comungam da concepção da interdisciplinaridade.

Amélia explica que resistência existe até hoje para alguns poucos educadores, mas já tem um grande time. Estão dentro de um sistema onde a questão do ingresso de educador não é aberta, eles vão para a escola através de uma remoção, assim como saem dela. É um ano, no mínimo. Por exemplo, se chega uma pessoa desinformada, porque na remoção ela indicou a escola simplesmente olhando a proximidade de onde mora, e não fez uma pesquisa de qual é o projeto político pedagógico, achando que todas as escolas são iguais, muitas vezes, não se adapta. “Alguns vêm iludidos, achando que aqui é um *lasseizfaire*¹². Porque aqui é muito diferente, não tem sinal, fila, aulas, provas. Os estudantes têm uma logística de circulação de espaço. Há uma organização complexa, uma ordem”, segundo a coordenadora pedagógica.

A escola está com um estudante que tem a liberdade assistida¹³, a educadora que cuida dele na fundação falou que é uma alegria o momento de ele sair para vir para a escola, pois está se sentindo muito bem. É da Educação de Jovens e Adultos, tem uma roupa só, essa roupa e esse tênis ele guarda para vir para a escola. Chega e lava todo dia,

¹²Uma expressão do liberalismo econômico que significa fazer livremente.

¹³ É uma medida socioeducativa aplicável aos adolescentes considerados autores de atos infracionais.

porque vem limpinho e cheiroso para a escola, porque se sente muito bem aqui dentro. A educadora percebe que está sendo muito bem acolhido. Porque não é discriminado, não tem preconceito. Amélia comenta, “Não é só chegar e falar: olha, o roteiro de estudos é esse aqui, vamos lá. Não, você olha o olhinho, você vê que está triste. E pergunta: O que você tem?”, o mais importante é, realmente, segundo Amélia, a troca com o aluno. Tudo isso faz parte da vida de educador. É muito além disso. É preciso conhecer a realidade social, a política, a vida. A escola só tem sentido se a sua vivência fizer sentido para a sua vida. Amélia acrescenta: “Eu estudei tanto seno, cosseno, tangente, cotangente, secante, cossecante, até hoje nunca compreendi para que serve. Na minha vida, acredito que nosso currículo tem que mudar completamente. A escola está construindo essa autonomia curricular. Estamos em uma sociedade muito individualista. Cada um só pensa em si e aqui os educadores precisam trabalhar em equipe. É um ponto de tensão muito grande, porque se o educador não tem abertura para a mudança ou para o trabalho em equipe, pode encontrar dificuldades”. O diretor Braz, segundo Amélia, sempre falou que o ponto forte é o trabalho em equipe, e o ponto fraco também.

Porque educação é relação com a comunidade, o educador, o estudante e a aprendizagem. Essas relações evidenciam todas as concepções de uma escola e toda metodologia. Amélia complementa: “O estudante pode chegar e dizer assim: vamos fazer uma reunião da comissão aqui, porque nós estamos descontentes com determinado professor”, é uma das possibilidades. A natureza das relações é horizontal. Um estudante disse: “Nós somos felizes, mas quando chega a professora x, acaba a nossa felicidade. Porque ela grita com a gente, ela não nos respeita. E tem outra, um dia ela comeu na oficina. Coxinha, coisa que criança mais gosta e nós ficamos com muita vontade. Nós precisamos ter uma reunião muito séria, não pode ter essas coisas”. Não vão deixar passar de jeito nenhum. Da mesma forma que a comissão pode convocar um estudante que não está respeitando os combinados, ou que está desmotivado, seja qual for o motivo, a comissão pode convocar e conversar, tem autonomia para convocar a família desse estudante. Podem convocar também educadores. O educador que não compreende esse tipo de relação e tem na cabeça que é um ser superior, que tem o poder, como vai ser questionado por crianças?”. Na escola ninguém é líder o tempo todo. A liderança é algo que migra. O líder se forma na situação. Pode ser uma criança, uma mãe, um educador, o diretor, o coordenador ou o inspetor.

Em relação à avaliação, Amélia a descreve como constante, diária, formativa e processual. Quando a equipe termina o roteiro de estudo, um educador realizará a

finalização da avaliação através das atividades feitas no caderno, livros e da plataforma de aprendizagem. Fará questões orais para que se expressem os conceitos adquiridos, os conhecimentos produzidos e adquiridos. A escola não acredita em nota, só utilizam porque o sistema impõe. Se não estivessem dentro do sistema nem atribuiriam nota. Amélia diz: “porque um estudante não é uma nota, é um universo, então não pode ser mensurado quantitativamente”.

Os estudantes participam de todo o processo de avaliação. Avaliam os conteúdos atitudinais (autonomia, solidariedade e respeito) e a aprendizagem dos roteiros. Dessa forma, não atribuem nota por componente curricular porque acreditam que todo o conhecimento é de natureza interdisciplinar. Este ano a escola está formando equipes de educadores dos salões para que favoreçam a implementação da tutoria.

A coordenadora pedagógica também comenta: “Os estudantes têm um diferencial muito grande, estão construindo a responsabilidade, autonomia e respeito, conhecem os direitos, e também conhecem os deveres, sabem o que é possível dentro do sistema, porque aqui é tudo transparente, ninguém segrega nada a eles, ao contrário, tomamos decisões coletivas, dividimos tudo com os estudantes. Nós vamos para a assembleia e realizamos votações”. Os temas dos roteiros nascem da assembleia. O roteiro inicial sempre será para estudar o Projeto Político Pedagógico.

Na escola existem quatro tipos de roteiro: roteiro de avanço, que é para os estudantes que ainda não aprenderam a ler e escrever. O roteiro intermediário, para aqueles que já aprenderam a ler e escrever, mas não têm ainda competência leitora e escritora o suficiente para ter autonomia para ler e produzir textos. O roteiro integrado é para os estudantes que já têm competência para ler, compreender e produzir textos mais complexos respeitando os gêneros. O quarto tipo de roteiro é o temático, são temas da vida, realidade social e de política. Por exemplo, a ditadura, mulher, direitos humanos, consciência negra, panelaço e por aí vai. Cada salão de estudos tem o seu roteiro temático, mas alguns roteiros são para a escola inteira, por exemplo, o roteiro da paz. O próximo roteiro temático que iniciaram em 2015,¹⁴ no 4º ano, foi sobre o uso de celular no salão. Os estudantes decidem os temas que querem estudar nas assembleias. Por exemplo, o último roteiro (2015) que realizaram foi sobre a cultura de Parintins. Esse tema surgiu dos estudantes do 4º ano, com o assunto de florestas e animais. Um dia, quando estavam participando de uma roda de leitura, a educadora leu um livro sobre o Boi Garantido e

¹⁴ A pesquisadora realizou esta entrevista no dia 21 de outubro de 2015, ou seja, depois de três bimestres escolares.

Caprichoso, os estudantes se interessaram por essa cultura e isso foi levado à assembleia para ser votado e também para a Mostra Cultural. Pesquisaram e surgiu o Heliotins (Uma mistura de Heliópolis com Parintins), fizeram um documentário com várias cenas. No espaço da torre da cidadania tem uma cozinha, eles gravaram como se fosse um programa de culinária fazendo brigadeiro de açaí. Na praça, filmaram com uma atriz coadjuvante, uma menina que estava passando e perguntaram a ela: “você quer experimentar um brigadeiro?”. Quiseram gravar em cima da árvore, a educadora subiu na árvore para gravar: “estamos aqui para falar da lenda do bicho folharal”. Amélia lembra que criaram várias coisas, fizeram artesanato com macarrão, pegaram as frutinhas que caem das árvores, fizeram uma cena e falaram que aquelas são as sementes que eles estão usando no artesanato.

O roteiro temático do uso do celular no salão de estudos tem como objetivo, segundo a entrevistada, abordar a relação que as pessoas têm com o celular, com a *internet* e que está causando vícios, transformando em doenças reconhecidas pela medicina, tem CID¹⁵ e irão pesquisar que doenças são essas, pois as pessoas se comportam exatamente como em qualquer outra dependência. Também irão pesquisar de que forma essa dependência pode nos prejudicar, inclusive mencionando as relações humanas, que estão se tornando cada vez mais individualistas e há uma diminuição das relações presenciais. Abordarão esses eixos para reflexão e dentro desse roteiro temático irão fazer uma assembleia e criar regras para o uso do celular no salão de estudos. Depois que todos votarem as regras, a câmara dos vereadores (um grupo de estudantes constitui essa câmara) se reúne na sala da coordenação, para votar as regras que nasceriam dessa assembleia. A sala da coordenação também é a sala das comissões mediadoras - formadas por grupos de estudantes e destinadas a mediar situações de conflito dentro e fora dos salões de estudo e da república dos estudantes (um grupo de estudantes responsável por organizar as eleições para prefeitos, vereadores e os secretários da escola).

Amélia comenta que: “a escola procura viver a democracia. Sendo assim, a sala da coordenação pedagógica é um ambiente dividido, existem os coordenadores e os estudantes que participam das comissões e da república em torno de uma grande mesa. Eles também são a gestão da escola. Esse é o sentido. São 12 salões, quatro de manhã, quatro à tarde e quatro à noite. Uma série de regras são sugeridas por eles, alguém tem que condensar isso e escolher quais serão as regras da escola, é a câmara dos vereadores

¹⁵ Refere-se à Classificação Internacional de Doenças e problemas ligados à saúde.

que cuida das leis. A prefeita vai assinar e passa a ser lei para todos nós. Irão usar o celular a favor da aprendizagem, porque é uma ferramenta fantástica”.

A coordenadora da escola acrescenta que esse modelo da instituição escolar atual é um sistema falido. Afirma: “é um sistema que não permite que de fato os estudantes do século XXI aprendam”. Complementa que a escola está mudando esse paradigma: “oficialmente, o educador escolhe as suas aulas, mas na prática dentro do projeto, eles se agrupam de outra forma. Se agrupam em um salão de estudos e ficam nesse ambiente o ano inteiro com aqueles estudantes todo o tempo, seis aulas por dia. Normalmente são no mínimo três educadores por salão de estudos. Os educadores de educação física, inglês, artes, leitura e informática continuam circulando nos salões, por exemplo, em um salão de estudos sempre irá ter um educador especialista em matemática ou em português e os outros dois podem ser de qualquer outra disciplina. Foi um ganho muito grande no nosso projeto quando nós decidimos agrupar esses educadores”.

Nesse momento perguntei a Amélia se ela daria alguma dica para as escolas que gostariam de se transformar. Ela disse que a dica que a escola dá para as outras instituições escolares que também querem mudar é que todos passassem a refletir sobre a natureza das relações, pensando na concepção política, ideológica, pedagógica e humana que há por trás das relações. Se for pensar na função da escola, o grande guarda-chuva maior é a humanização. A função da escola é humanizar, favorecer o autoconhecimento, o conhecimento do outro e do mundo.

Questionou-me: “E quais são as relações humanizadoras que se tem dentro da Emef Campos Salles?” Ela mesma responde: “Eu sinto que nós teríamos que começar a refletir sobre as relações da escola com essa comunidade. Porque a escola não tem sentido em si mesma descolada da vida, os conteúdos escolares não têm sentido em si mesmos, a não ser em relação à vida. Os estudantes precisam ser ouvidos acima de tudo em qualquer situação, seja ela de conflitos, questões curriculares e pelos seus educadores. Ouvir os estudantes é a solução dentro de uma escola. As crianças aprendem a escutar sendo escutadas. Por isso essa mesa está aqui, eles têm que estar junto com a gestão da escola, com os educadores o tempo todo para tomar decisões e para resolver situações. Eles têm competência para isso. Esse é o ponto de partida, porque a partir daí a escola vai criar seu projeto”.

E então a interrogo: “como é vista a diversidade na escola?” e ela comenta que a diversidade é uma questão muito forte, porque, se a escola é esse espaço, o que há de mais humano em nós é a singularidade. Nós somos únicos, e se nós somos únicos, a escola

precisa acolher a todos, cada um com a sua forma singular de ser. Ninguém cabe numa forma e, a partir desse princípio, a diversidade é relacionada à inclusão. Sente que a inclusão é para todos. Quando se fala da inclusão do estudante com deficiência, por causa das condições físicas ou intelectuais, há outras pessoas que também têm deficiências devido às suas condições emocionais e psicológicas, e pela sua história de vida. A humanização e a diversidade estão relacionadas com uma escola que vê o estudante como um ser humano que tem várias dimensões: intelectual, física, emocional, psicológica, familiar e social. Na escola cabe todo mundo. E cada um é único, e cada um tem o direito de se constituir, de se expressar, de conhecer-se, de conhecer o outro e de conhecer o mundo. Questiona-se: “De que forma? Não há receitas”. A metodologia busca criar dispositivos pedagógicos para contemplar essa diversidade e os princípios do Projeto Político Pedagógico. Mas, mesmo assim, não acredita que a escola já o faça com tanta qualidade em relação aos estudantes com deficiência, complementa dizendo que precisam avançar mais. Por exemplo, a avaliação, quando se avalia junto com o estudante não só o que escreve, mas também o que fala, é uma das formas de contemplar a diversidade, porque há estudantes que não conseguem se expressar através da escrita, mas na oralidade, eles conseguem. Essa é uma questão da diversidade. E há estudantes que, na oralidade, você pouco vai tirar dele, não consegue. E ainda outros que melhor se expressam em outras linguagens: a corporal, a artística e a tecnológica.

Amélia acredita que ainda estão muito distantes do que gostariam de chegar em termos de inclusão. Porque a verdadeira inclusão só existe quando toda a escola inclui esse estudante. Mas, de toda forma, acredita que aqui há um grande trabalho em torno desses estudantes com deficiência. Há um profissional chamado AVE - Auxiliar de Vida Escolar, que existe para cuidar da alimentação de determinados estudantes que não conseguem comer ou ir ao banheiro sozinhos. Existe também o estagiário do CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), um estudante de Pedagogia, em parceria com a Secretaria da Educação, que auxilia os estudantes de inclusão na parte pedagógica. Eles vêm para a escola todos os dias e são contratados pela Secretária Municipal de Educação.

A AVE trabalha com o ‘C’, um estudante com deficiência física que utiliza a cadeira de rodas, porém ele falta muito às aulas por causa das constantes convulsões. Também atende um estudante do quarto ano com Síndrome de Down.

Os estudantes com deficiência são matriculados pela faixa etária, eles estão nos salões de estudos junto com todas as outras crianças. Todos os anos vão juntos com o

grupo para o próximo ano. Vão vivenciar o que conseguirem. Amélia comenta que o importante é que se sintam bem, felizes, acima de qualquer coisa. Isso é para qualquer um dentro da Emef

Afirma: “Cada processo de inclusão é muito único”. Ela pensa que é necessário esse olhar para as singularidades. Por isso, segundo ela, “temos que descobrir com o próprio estudante como nos relacionar com ele. Precisamos aprender, da teoria, da ciência e da pedagogia para oferecer melhores condições de aprendizagem para essas crianças”.

Os educadores não têm essa formação e tampouco a rede oferece. Toda escola busca essa aprendizagem. Amélia conta que, no ano passado (2014), havia na escola estudantes do espectro autista e então cada educador buscou uma forma de se relacionar com eles. Toda escola deve acolher todas as crianças e fazer seu papel de humanizadora, que é de ajudar aquele ser a avançar, se expressar e descobrir suas potencialidades.

Nesse momento, entra na sala em que estamos realizando a entrevista um grupo de crianças e Amélia as questiona como é a relação delas com o seu colega com deficiência que estuda no mesmo salão que elas (são alunos do quarto ano), elas disseram: “A gente dá carinho pra ele, conversamos, ensinamos a fazer as coisas”. Esse estudante ao qual se referem é um estudante com Síndrome de Down, as crianças continuam: “sabe fazer o M, o A e o E”. Amélia também conta um episódio, em um dia quando as crianças a chamaram: “Amélia vem aqui. Quando tocamos o nariz do estudante ‘C’ ele ri”. Complementa que isso é uma interação, porque ele não fala. Amélia conta que repetiu o gesto das crianças e acharam o máximo. Comenta que as crianças têm um carinho com ele e em se relacionarem com o próximo.

A escola esse ano (2015) está com nove estudantes com deficiência, que faltam muito por causa de sua saúde. Amélia conta que a escola teve um caso de uma estudante que ficou com a mesma equipe desde o primeiro ano e duas meninas foram amigas dela do primeiro ao nono ano. Foi muito bacana, elas cuidavam dela, auxiliavam na aprendizagem da leitura, da escrita e também na elaboração das atividades dos roteiros, só matemática que era algo bem difícil para ela. As meninas ajudavam muito nas questões sociais, da vida e a orientavam. Se ela vinha com roupas muito escandalosas, elas orientavam “Não pode se vestir assim”. Elas incluíram e acolheram a aluna. Certo dia, Amélia chegou na escola e essa aluna estava sentada na escada. Amélia foi até lá e falou, “o que está acontecendo?”. Ela falou: “eu quero morrer”. Amélia conversou com ela “Muitas pessoas na sua idade têm vontade de ir embora de casa, têm vontade de morrer”. Ela falou, “não, mas comigo é diferente, porque agora eu sei que sou Síndrome de Down,

e que sou diferente das outras pessoas e não quero ser, eu prefiro morrer”. Continuou o diálogo: “Vem cá, vamos conversar lá na minha sala”. Conversaram e o diretor Braz também conversou com ela. Depois chamou essas duas meninas separadamente e disse: “Está muito difícil para ela lidar com o fato de ter Síndrome de Down e ela está querendo morrer”. Amélia conta que essas meninas ajudaram muito nessa fase. Comenta que atualmente (2015), ela está ótima “Ela veio aqui na semana passada e me contou que na outra escola tem uma menina que a ajuda, mas que ela não precisa mais de ajuda. Sabe por que ela não precisa mais de ajuda? Porque no máximo lá ela faz cópia da lousa, cópia do livro e aqui era roteiro, que depende de sua autoria, porque quando existe a ajuda deve ser em favor da autonomia e não da dependência. Ela foi muito feliz aqui”. Complementa que as meninas que eram do grupo dela têm uma sensibilidade, feminilidade no sentido dessa característica forte da mulher que é acolhedora, maternal, entre outras.

Amélia ainda comenta que há meninos que têm isso e cita um exemplo da Emef “Um dos meninos, que estuda aqui no quinto ano, pegava a cadeira de rodas do estudante que tem paralisia cerebral e saía andando pela escola. Cantando rap para o menino. Perguntei para ele: ‘onde você vai?’. E ele falou: ‘Amélia, ele está muito nervoso, ele fica se batendo. Eu fico andando com ele com a cadeira e ele fica calmo’. Ele descobriu que, ao fazer isso, agradava o estudante com paralisia cerebral”.

Acredita ainda que a *internet* e os computadores favorecem muito a aprendizagem deles. Amélia observou que o estudante “E”¹⁶ estava no laboratório de informática jogando um jogo. Ele também tem paralisia cerebral. Amélia fica perplexa ao observar a potencialidade do estudante com o uso do computador. Dessa forma, acredita que a tecnologia possa ajudar também nessas aprendizagens. Mas acima de tudo essa convivência social em casos em que há um comprometimento intelectual muito forte é fundamental.

Também acredita que todos nós somos deficientes em alguma coisa ou em mais de uma. Menciona: se for pensar que o antônimo de deficiente é eficiente, perceberemos que não somos eficientes em tudo. Deficiente é aquele ser humano que precisa humanizar-se, assim como todos os outros, porque a humanização é a expressão da vida de cada um, bem como na convivência social. Assim, esse ser precisa aprender tudo que pode para se expressar na vida e tudo aquilo que pode dentro do autoconhecimento, do conhecimento do outro e da vida.

¹⁶ Refere-se ao estudante com deficiência. Decidimos nomeá-los por uma letra maiúscula a fim de não os identificar.

Deficiência limita e imobiliza, porém, relativo a cada um. A deficiência é uma necessidade que precisa da ajuda do outro até o ponto que seja possível a expressão desse ser de uma forma autônoma e dentro de suas possibilidades. Acredita que autonomia é o objetivo maior que a escola pode buscar oferecer para essas crianças e não só isso. Essa convivência com outro ser humano, a troca de energia, o amor e o toque.

Para Amélia, inclusão escolar vai além da inclusão das pessoas com deficiência física ou intelectual “A escola precisa incluir todos. Precisa incluir aquele que esteve na cadeia, que já cometeu um crime, todos. É uma postura para a comunidade escolar como um todo. É acolhimento, reconhecimento do direito de todos de estar aqui. É um direito de todos. Por isso que é interessante o projeto, pois no salão há vários educadores e por isso conseguem dar atenção aos estudantes que mais necessitam. Para ser educador é preciso gostar de gente, porque se não gostar, não tiver uma empatia, sensibilidade, acolhimento, a inclusão não existe. Porque inclusão também é uma relação, porque é aí que nasce a ponte, o laço humano e humanizador, não imposto. A troca, a parceria e o prazer da coexistência de pertencimento e da conquista do espaço de ser, de si e do outro. A escola é um espaço para incluir e incluir-se. Incluir a vida e incluir-se nela, cada um dentro de suas possibilidades”.

3.2.2 Narrativa de Éder do Carmo de Souza e Fernanda Cristina Silva

Textualização da entrevista realizada com os professores Éder do Carmo de Souza e Fernanda Cristina Silva da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Presidente Campos Salles, no dia 26 de outubro de 2015.

Erica: Contem-me sobre a formação de vocês.

Fernanda: Eu sou Fernanda Cristina Silva, formada em Matemática em uma faculdade particular localizada em Santo André, em 2003. Fiz uma pós em Ludoterapia,¹ em 2014, e Pedagogia, em 2010, ambas em faculdades particulares. Atualmente (2015) estou cursando: “O ensino médio pela prática”, pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), uma pós à distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), este curso tem

¹ “Propicia o desenvolvimento psicológico da criança nas relações que estabelece com os brinquedos, com o psicoterapeuta e a mediação da palavra de ambos na relação psicoterapêutica.” Disponível em: <<http://www.ipaf.com.br/arquivos/artigos/ludoterapia.pdf>>. Acesso: 23 set. 15.

duração de dois anos. É novo, disseram que foi demanda do governo, e relaciona o conteúdo com a prática.

Éder: Eu sou o Éder do Carmo de Souza, sou formado em Matemática pelo IME na USP,² em 2009. Atualmente (2015), estou fazendo o ProfMat³.

Erica: Contem-me sobre as suas experiências nas escolas em que vocês lecionaram.

Fernanda: Eu ainda trabalho em uma escola tradicional. A Escola Estadual prof. Ataliba de Oliveira, lecionando para o Ensino Médio. Sou professora do estado desde 2004 e efetivei em 2014. A experiência de ficar lá e trabalhar nessa escola é em relação à socialização, no estado é cada um no seu mundinho, no seu quadradinho. Às vezes, eu trabalho com os alunos em grupos para ter discussão, porque, geralmente, eles não estão acostumados, e isso eu acabei percebendo que é essencial, faz bastante diferença.

Éder: Atualmente eu só trabalho aqui, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles, e faz cinco anos, ou seja, desde 2010. Eu também trabalhei em 2010 e 2011 na Escola Estadual Júlio Ribeiro, um ano e meio com os quintos e sextos anos e como a Fernanda falou, é muito diferente do que é aqui. Eu tenho a minha sala, deu tal horário, dei minha aula e a comunicação com os professores é “aquela coisa”. Praticamente, a gente conversava apenas nos horários de intervalo e nos HTPC⁴, muito pouco. É muita barreira, o que é um problema para você, não é para o outro. Diferente daqui, os nossos problemas acabam se tornando comuns a todos. Nós temos muito que conversar para tentar sanar esses problemas. Um grande diferencial, além do que a Fernanda pontuou, é a questão dos estudantes. Como eles trabalham em grupo, os professores também precisam trabalhar em grupo.

Erica: O que vocês acham desse espaço democrático da escola?

Fernanda: Em relação aos alunos, eles têm total autonomia, eles se colocam. Os alunos do estado, por exemplo, não têm essa liberdade, podem até ter ideias, mas não têm ideias para passar. Aqui quando entram, desde crianças, desde os sete anos, os estudantes já têm isso de colocar as suas ideias, falar, expor, não têm vergonha, concordar, falar, conversar, discutir, isso eu acho essencial e você percebe isso até na fala, é

² Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo

³ Mestrado Profissional de Matemática.

⁴ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, esse nome foi alterado para ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

impressionante. É diferente! Não é porque a gente ensina, eu acho que é do processo, do modo de como está organizada a escola.

Éder: Estamos tão acostumados, que já se tornou algo normal. Eu acredito também nesse processo democrático, ele é um grande potencial de transformação da educação. Porque se a gente vive o que se chama hoje de uma crise na educação, todo mundo está tentando trilhar os seus caminhos, e esse espaço democrático permite trazer à tona muitas coisas. Se não tiver um espaço democrático, as coisas ficam escondidas embaixo dos panos, as sujeiras sempre varridas para debaixo do tapete. No espaço democrático, em que as pessoas falam e se colocam, isso se torna um grande potencial de saber, onde estamos e para onde podemos ir.

Erica: Esse ambiente democrático também serve para os professores que trabalham nessa escola?

Fernanda: Sim e eu acho que é tão natural na escola Campos Salles.

Éder: Tem hora que eu estou em discussão, com os professores ou com a gestão, aí eu me questiono: “Pera lá, eu sou professor!”. Nós discutimos questões amplas, muito além da sua disciplina.

Erica: E como vocês organizam essas decisões? Por exemplo, se vocês têm uma ideia para implementar na escola, como funciona?

Fernanda: Nos horários coletivos e também nós temos reuniões. Há a reunião pedagógica, a reunião durante o ano que abrange todos os períodos, manhã, tarde e noite.

Éder: Fazemos muitas coisas, se tem uma ideia na cabeça, eu vou conversando com um, com outro, com outro. Por exemplo, nós estávamos com outro problema que era a saída dos salões⁵ para realizar as oficinas, e estava emperrado no quinto ano, porque não estávamos achando um horário para os professores fazerem essa oficina. Porque aquele horário em que estava a professora, ela oferece oficina no quinto ano, só que seria no mesmo horário em que eu estaria lá. Então, nós sentamos, pensamos no horário e o organizamos. Falamos com a gestão e ficou tudo acertado. Nós temos outra forma de escola. É difícil você achar um espaço, pensar, mudar o horário, é uma coisa complicada, mas para nós, foi fácil. Eu sinto muita abertura para propor ideia, pode ser que a ideia seja ruim e, às vezes, quando colocamos uma ideia furada vem uma bronca. Aí “quebra o pau”, eles dizem: “isso aí não tem nada a ver, você tá viajando na maionese”.

⁵ Os salões são um espaço em que houve a junção de duas ou três salas. Nos salões os alunos são divididos por ano escolar. As oficinas pedagógicas são atividades específicas de algum conteúdo do roteiro em que os alunos têm dificuldades. E cada salão tem seu horário de oficina.

Erica: Como vocês vieram trabalhar nesta escola?

Fernanda: Eu vim pela localização, essa escola fica próxima da minha casa. Mas também não conhecia o projeto.

Éder: Eu caí de paraquedas aqui, era próxima da minha casa, não sabia do projeto.

Erica: E o que vocês acham dessa escola em relação às outras?

Fernanda: O grande diferencial é isso: o trabalho em equipe tanto dos alunos...

Éder: Eu acho que para mim ela tem muito a ver com a minha personalidade, de gostar de trabalhar em grupo. Eu me identifico bastante.

Fernanda: Ah, tem outra coisa também, a relação com a comunidade, que também é muito grande.

Éder: É, existem muitos conflitos. Sempre contamos muito com o apoio da comunidade.

Fernanda: A comunidade está sempre participando.

Éder: Mas assim, uma participação mais ativa, não tem.

Fernanda: O que eu quero dizer é tipo o grupo da UNAS⁶. Eles são super participativos, são líderes da comunidade.

Éder: Não vai chegar alguém aqui e fazer o que quer. Isso é impossível de acontecer. Porque a comunidade vem para cima.

Fernanda: Agora pais, não. Pais são iguais em todas as escolas.

Éder: Porque é um processo que veio ao longo dos anos que diz o seguinte: “Escola e família não têm nada a ver uma com a outra”, a gente foi criado assim. E, agora, para você reunir essas duas partes de novo, existe outro processo em construção que para nós é essencial. E aqui está sendo feito um trabalho com os pais (comunidade e escola) para isso acontecer.

Fernanda: Um exemplo disso foi o Polo que é o Centro Educacional Unificado (CEU) Prof.^a Arlete Persoli. O Polo foi a comunidade junto com a escola que conquistaram. O bairro educador.

Éder: Isso está inserido na ideia de bairro educador.

Fernanda: E a escola sozinha não conseguia nada e a comunidade sozinha também não. São os dois juntos, sempre.

Éder: Vou dar outros exemplos: tem mais a ver com a educação. Recentemente foram construídas duas escolas e quem participou do processo de escolha do terreno, de

⁶União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região. É uma organização dos moradores desse bairro com influência nas políticas públicas, entre as quais saúde e educação.

onde seria construído foi a UNAS, que é essa associação. São núcleos, porque existem várias organizações dentro de Heliópolis, e são chamadas de núcleos. Núcleo da questão de moradia, núcleo da questão da educação, saúde e esses núcleos se juntaram no que se chamou união dos núcleos, para formar o UNAS, você pode entender isso como uma união dos moradores.

Fernanda: Tanto é que eles têm CCA (Centro para Crianças e Adolescentes),⁷ que atende as crianças e os adolescentes fora do período escolar, eles têm também creches, tudo ligado a UNAS. É muito amplo.

Éder: O UNAS hoje é uma pessoa jurídica, então, por exemplo, possui parceria com a prefeitura, e recebe verba para poder bancar. Essa gestão aqui do Polo, a escolha foi pela comunidade. Eu acho que foi o único CEU⁸ que conseguiu fazer isso.

Fernanda: E isso é essencial.

Éder: Faz toda a diferença.

Fernanda: E aí se torna uma coisa só: escola e comunidade.

Éder: E agora mesmo, a gente está para escolher o conselho gestor do CEU, participação de professor, de líderes comunitários, de estudantes. É isso que vai manter a união, essa transparência nesse processo democrático de decisão.

Fernanda: Tanto é que se você for buscar a Campos Salles na *internet* ou em qualquer lugar, sempre tem a UNAS em conjunto. Isso é uma coisa só.

Erica: Contem-me como foi a sua chegada nessa escola.

Fernanda: Para nós foi tranquilo.

Éder: Eu me identifiquei logo de cara. Isso é o que eu quero para mim.

Fernanda: Tem uma professora de artes que foi para Portugal conhecer a Escola da Ponte. As pessoas que estão aqui desde o começo que foram... Mas conhecemos a outra escola que também é inspirada na Escola da Ponte⁹, chama Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima¹⁰. O José Pacheco já veio aqui várias vezes, ele é o idealizador da Escola da Ponte.

⁷ “Os CCA’s oferecem atividades de desenvolvimento sociocultural e educacional no contraturno escolar, são realizadas atividades esportivas, culturais, musicais, sobre cidadania e meio ambiente, além de oficinas de iniciação à informática”. Disponível em: <<http://unas.org.br/?q=educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 20 out. 15.

⁸ Centro Educacional Unificado Heliópolis.

⁹ Escola da Ponte está localizada em São Tomé de Negrelos, em Portugal, e é organizada por um método educacional que se chama educação democrática.

¹⁰ Escola inspirada no modelo da Escola da Ponte em Portugal e também uma das escolas pesquisadas neste trabalho.

Éder: Ele já deu várias palestras aqui para nós, mas professores que foram lá, foi só a professora de artes, que eu conheço. E o professor precisa se identificar com o projeto também, porque senão sofre muito. Se temos um problema no salão e eu não tomo aquele problema para mim, é problema meu. **Fernanda:** E nós mesmos vamos tentar buscar as soluções para ajudar e nem precisa passar para a diretora.

Éder: Vai entrando em uma sintonia tão grande, que basta um olhar para o outro entender o que está acontecendo. Acho que isso é essencial. Vou falar para você, quando eu estava no estado eu sentia uma solidão. Eu não sei, é perfil. Eu sentia uma solidão, porque as coisas vão acontecendo, e com quem eu vou conversar o que eu estou vivenciando lá?

Fernanda: Mas é engraçado, porque o próprio sistema faz isso com a escola em si.

Éder: Para você ficar sozinho com os seus problemas. Você resolve os seus problemas dentro daqueles 45 minutos e aqueles alunos são seus. Depois não é mais seu, ele passou no seu corredor e está fazendo outra coisa e não é seu. Você não tem mais nada a ver. Aqui não tem essa questão. Aluno que está fazendo coisa que não deve aqui e, eu estou vendo, e não é do salão onde eu estou, vou e converso com ele.

Fernanda: E o bom também que eu acho de ficar muito tempo na escola, como nós, que estamos há 5 anos, a gente cria um certo vínculo com eles. Então você consegue atingi-los. Por exemplo, se o Éder está nervoso com o aluno, e não dá para atingi-lo, eu entro e o ajudo.

Éder: Isso também é legal, por exemplo, a Fernanda tem uma abertura com aquele estudante e ...

Fernanda: E o Eder tem com o outro. Busca-se um equilíbrio. Você cria um elo, você já deu aula no ano anterior, você já o conhece.

Éder: Ele não é um estranho.

Fernanda: E eles precisam disso.

Éder: E a gente também.

Fernanda: Até porque para você poder falar dele, você precisa conhecê-lo.

Erica: Como vocês veem os alunos aprendendo nessa escola?

Fernanda: Eu acho que os alunos têm total autonomia para aprender, alguns alunos se desenvolvem muito, alguns alunos frequentam a ETEC¹¹ aqui em Heliópolis,

¹¹ Escola Técnica Estadual.

existem alunos que possuem mais dificuldades, mas já é próprio do aluno, há outras coisas que influenciam, não é só problemas da escola, coisas que influenciam no processo de aprendizagem. Acho que eles têm total autonomia, total capacidade, contribui muito o trabalho em grupo. Tudo isso contribui muito com a aprendizagem deles.

Éder: Eu acho que a gente tem a faca e o queijo na mão. Mas está faltando o tempo para comer. É porque você pensa o seguinte, nós temos uma estrutura legal, só que ficamos muito pouco tempo aqui, temos uma carga horária de 30 e poucas horas. Nós, que fazemos o horário coletivo, mas nem todos os professores fazem esse horário.

Fernanda: Fazemos as 40 horas e conta também hora/atividade.

Éder: Permanecemos umas 35 horas, vamos dizer assim, e dessas 35, pelo menos, 25 aulas são com estudantes. Você tem muito pouco tempo para planejar as coisas, para sentar e conversar, porque para muitas decisões elas precisam de uma discussão, de calma para decidir. Um dos nossos entraves é isso. Estamos falando ainda de professores, que, por exemplo, têm esse horário coletivo e dá para fazer. Só que alguns professores aqui não têm, o único momento em que eles estão na escola é com os estudantes. O que conseguimos um pouquinho ainda foi que esses professores dos salões, que passam mais tempo naquele salão, fizessem esse horário coletivo, a hora atividade, juntos. Mas são, no máximo, uma hora e meia, duas horas por semana. Entendeu? O nosso entrave é esse. Até o Braz¹² colocou isso, o ideal seria: metade do tempo com o estudante e metade do tempo planejando, aí sim, a qualidade iria dar um salto imenso.

Fernanda: Até porque aqui é muito dinâmico. Você planejou ontem e hoje já mudou. É essencial esse planejamento, essas atualizações.

Éder: E o tempo para a gente se aprimorar, é um problema. Assim, nós estamos na luta para tentar uma autonomia frente à rede municipal, para tentar conquistar esse tempo para os professores. E estamos precisando muito disso e por isso, muitas vezes, o nosso trabalho emperra, como é que vai dar continuidade, você enxerga um grupo ali com uma dificuldade x, existe um tempo para você replanejar, e como você faz isso? Muitas vezes até acaba caindo em um imprevisto. Porque o tempo para você refletir, para fazer aqui, você não tem. Então é um dos entraves que temos.

Eu já me surpreendi muito com os alunos aqui, embora o índice de aprovações nos colégios técnicos não seja muito alto, pois há várias coisas que influenciam, entre elas, a autoestima deles é muito baixa, acreditam que as ETECS não são para eles.

¹² Idealizador e ex-diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles.

Têm a visão de mundo muito diferente. Eu acho que essa visão está mudando, porque nós sempre os questionamos: há quanto tempo vocês têm a ETEC aqui? Vocês vão deixar a ETEC para o povo de fora?

Eu acho que está começando a mudar esse panorama porque hoje temos um cursinho preparatório. Era assim, o interesse era maior do cursinho. Porque tínhamos um cursinho que era na base da boa vontade dos professores. Hoje já se conseguiu uma verba e já existe um grupo de professores que trabalha para isso.

Fernanda: E também há uma escola que oferece um curso para eles. E aumentou bastante o número de alunos de um ano para o outro. E é uma professora que era daqui. Ela veio elogiar que os alunos desse ano formaram a melhor turma que eles tiveram.

Éder: É um convênio que eles fizeram com a escola Judaica. É outra realidade, outra coisa, outra pegada. Eles fizeram esse convênio justamente para esses estudantes terem outro contato, uma troca de vivências. Essa parceria já faz uns 15 anos. E eu fiquei muito feliz que eles falaram que esse ano foi a melhor turma que eles tiveram. Então, a gente está indo para frente.

Erica: Como é a diversidade nas escolas em que vocês trabalharam e nesta escola?

Fernanda: Acho que aqui é muito melhor trabalhado, não que eu diga que nós discutimos com frequência, não, nem tanto. Mas dentro do que ocorre, aqui se discute. Mas eu acho que se torna uma coisa natural, não existe aquela separação. Como é em conjunto, eles não têm aquela diferença. Em outras escolas as pessoas ficam meio que isoladas, por sentarem-se cada um em sua mesa.

Éder: Eu também acredito nisso, pela própria dinâmica da escola. Não existem conflitos? Existem vários. Existe preconceito? Vários, vários. Mas a forma de tratar isso é que é diferente.

Fernanda: E isso, às vezes, é próprio dessa fase de adolescência. Mas acho que por sentarem em grupos, facilita. A gente percebe isso até com alunos novos, porque em outra escola, quando o aluno chega, ele demora um tempão para se enturmar.

Éder: Tem um caso muito interessante que eu fiquei sabendo, o irmão de uma aluna daqui que é homossexual. Sofreu muito *bullying*.

Fernanda: Os alunos do nono ano estão fazendo TCA, Trabalho Colaborativo Autoral, e o tema é sobre *bullying*. Esse grupo de meninas perguntou para a direção se poderia trazer um primo delas para vir aqui e conhecer a escola, até para elas fazerem uma entrevista com ele. A primeira coisa que ele (o primo das meninas) viu foi a parte da

frente da escola que tem cartaz contra homofobia¹³. Ele se sentiu acolhido, pois aqui na escola esse assunto é discutido e na escola em que ele estudou, não.

Éder: Ele sentiu que todos da escola são aceitos. Não existe essa diferença aqui nessa escola. Disse: “Essa escola já existe e é aqui”. Ele sofreu muito *bullying* porque ele é homossexual e obeso. E aqui, ao entrar na escola, ele já se sentiu acolhido.

Fernanda: É uma coisa espontânea.

Erica: Como vocês veem o ensino de matemática do aluno com deficiência?

Éder: Lembra-se da questão do tempo que eu mencionei? No quarto ano existem alunos que necessitam mesmo, temos que parar e elaborar um plano de trabalho. Uma professora começou a fazer, no quarto ano, e a mãe do menino ficou super contente, porque nenhuma escola tinha. E começamos a fazer meio que na base do improvisado, pegando uma coisa aqui e ali, no tempo que dá. Eu penso: imagine se a gente tivesse muito tempo para fazer essas coisas.

Erica: E quantos alunos vocês têm no salão?

Fernanda: No salão inteiro? 100 alunos. E ficam no mínimo três professores por salão.

Éder: Tanto os alunos quanto os professores são estimulados a trabalharem juntos.

Fernanda: Porque nós não temos formação para trabalhar com alunos com deficiência. Eu estudei há muito tempo e não era nem tanto falado, era meio que escondido isso, era mais isolado. Os alunos com necessidades especiais ficavam nas escolas especiais. E atualmente é direito desses alunos com deficiência estarem nas escolas regulares. Antigamente eles ficavam em instituições especializadas. O complicado disso, é que não tem a preparação dos professores, nós temos uma professora especialista em educação especial para trabalhar com eles, mas mesmo assim ainda é complicadíssimo. Porque não temos muito tempo para conversar com ela, para ela nos ensinar como fazer. Fazemos o que conseguimos.

Éder: É um assunto muito sério.

Fernanda: A gente precisaria de mais formação.

Éder: Formação e tempo de preparo para as atividades. Mas algumas coisinhas que eu fico mais ferrado da vida, quando você faz alguma coisa, você tem um resultado.

¹³ É um cartaz grande localizado na entrada da escola com desenhos coloridos e com mensagens de respeito ao próximo.

Você pega o menino do quarto ano, o E¹⁴, não sei qual a deficiência dele, o que a professora especialista está fazendo com ele. Ele já tem um caderno com as atividades e você percebe uma sequência. Por exemplo, ele tem muito problema na coordenação motora, mas ele já está adquirindo habilidades de pintar dentro da figura, fora da figura, já está começando. Então são essas pequenas coisas, infelizmente ainda são essas pequenas coisas que podemos falar. Queria estar aqui falando quando a gente tivesse lá na frente, mas ainda tem muito a caminhar. Porque eles colocaram os estudantes aqui e...

Fernanda: Na verdade, atualmente foi construído um elevador para as pessoas com deficiência física, mas antes nem tinha. No prédio antigo não tem.

Éder: Os estudantes sempre ajudaram quando havia alunos com deficiência física (cadeirantes), ajudavam a levar, subir e descer.

Erica: Quantos alunos com deficiência vocês já ensinaram?

Éder e Fernanda (Fazem uma contagem): Uns 8.

Erica: Desses alunos, eu gostaria que vocês contassem alguma prática. O que vocês ensinaram para eles?

Fernanda: Eu acho que um grande exemplo é a A¹⁵, não considero só mérito nosso. Considero mérito do grupo. Essa aluna tem Síndrome de Down, o grupo a abraçou. E foi desde o sexto até o nono ano. E ela se desenvolveu muito. Na aprendizagem também, principalmente com relação à socialização, tanto é que na formatura, ela fez um discurso, agradecendo a escola.

Éder: Foi uma experiência bacana dessa menina.

Fernanda: Sozinho não se consegue nada. Pedimos ajuda para a professora que trabalha com eles, pois sozinhos não conseguimos. Se for considerar só meu mérito, não existe não.

Erica: E na questão da matemática? Você acha que ela conseguiu aprender?

Fernanda: Sim, porque antes eu dava reforço para ela. Ela sabia somar, tinha mais dificuldades em multiplicação e divisão. Mas adição e subtração ela conseguia. Eu acho que ela entendia bem o conceito de número, relacionar quantidade a número. Agora não sei qual era o grau de Síndrome de Down dela, porque existem vários níveis. E o dela

¹⁴ Refere-se à criança com deficiência. Decidimos nomeá-los com letras maiúsculas a fim de preservar a sua identidade.

¹⁵ Refere-se à criança com deficiência. Decidimos nomeá-los com letras maiúsculas a fim de preservar a sua identidade.

não era tão grande. Era mais leve e ela conseguia entender o conceito de número e de quantidade.

Éder: Por exemplo, o M,¹⁶ que também tem Síndrome de Down e está no quinto ano, está aprendendo a falar. Ele está soltando sons, acho que ele tem um grau diferente.

Fernanda: Mas a A conseguia se virar bem. Conversar, formar ideia. Eu acho que foi a que mais avançou. Os alunos a tratavam como se não tivesse deficiência.

Éder: Essa questão de ter colocado no mesmo convívio esses estudantes, para mim, foi uma sacada genial.

Fernanda: A única coisa que peca, é em relação a não ter formação de professores.

Éder: Pensa assim, se os alunos com Síndrome de Down tivessem uma escola própria, você não teria um contato com eles. Começamos a naturalizar esse contato. E aqui nós não vemos assim: ele tem Síndrome de Down, mas uma hora isso não importa mais, é simplesmente o M. Esse rótulo acaba desaparecendo.

Fernanda: E outra coisa legal é que eles buscam grupos também. Ele está em um grupo em que ele está inserido.

Éder: Ele achou o grupo dele.

Fernanda: Isso é muito legal, não é que ele está isolado. Ele está junto, as meninas se relacionam com ele.

Éder: Eu acho muito bacana essa socialização. E ficamos nessa aflição dessa parte cognitiva, de como você atingir.

Fernanda: De como trabalhar.

Éder: A gente vê o menino como um ser humano, como o outro. Tem seus potenciais, as suas dificuldades, mas ele está ali, como o outro. Lógico que ele precisa de um atendimento um pouco mais especial, respirar, falar um pouco, é interessante de convergimos para isso. Até para os alunos da turma.

Fernanda: E para nós também. E eu estava vendo uma reportagem e estava mostrando que não são todas as escolas que aceitam. Principalmente as escolas particulares. A mãe foi à escola e pediu para matricular sua filha de cinco anos, quando ela foi trazer a documentação com a criança junto, não tinha mais vaga.

Éder: Está infringindo a lei. A lei garante.

¹⁶Refere-se à criança com deficiência. Decidimos nomeá-los com letras maiúsculas a fim de preservar a sua identidade.

Fernanda: Até o Romário,¹⁷ ele tem uma filha, eu vi em uma reportagem. A escola em que a filha dele estuda pede um dinheiro a mais, uma quantidade a mais para um especialista ficar ao lado. Mas diz que isso não pode. Mesmo que tenha o especialista.

Éder: E ainda tem gente pedindo o fim da escola pública, que tem uma coisa tão natural. A escola pública tem um monte de problema, mas a gente não está fechando as portas para ninguém. Qualquer um tem o direito de estar aqui e ponto. É o cúmulo isso! Eu acho assim, a sociedade vai ter que começar por aí, a partir do momento em que você começa com uma sociedade pautada nessa ideia, o projeto já é falido.

Fernanda: Nesse caso da reportagem, ela brigou na justiça mas desistiu de colocar a menina naquela escola. Ficou com receio, já está excluindo a menina antes de entrar, imagina depois que ela entrar. E todos os casos que foram mostrados foram de escolas particulares.

Erica: É. Isso ainda acontece muito. Vamos finalizar. Gostaria que vocês dissessem: Deficiência é....

Fernanda: Deficiência é.... Aceitação... Uma limitação que temos a ser vencida.

Éder: Deficiência é ser humano.

Fernanda e Éder: isso!!!

Erica: E Inclusão escolar é....

Éder: Acho que é relacionada ao que estamos falando agora, é inclusão social. É a base para mim de uma sociedade igualitária e democrática. De um projeto de sociedade igualitária.

Fernanda: E é essencial para todo o ser humano.

Erica: Muito obrigada pela entrevista de vocês.

¹⁷ Romário é ex-jogador de futebol e foi deputado federal pelo Rio de Janeiro de 2011 até 31 de janeiro de 2015.

3.2.3 Narrativa de Marcia Zenai

Textualização da entrevista realizada com a professora Marcia Zenai da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Presidente Campos Salles, no dia 21 de outubro de 2015.

Meu nome é Marcia Zenai, tenho 44 anos, eu sou professora de matemática. Minha primeira formação foi em Ciências, em 1992, na Universidade do Grande ABC (UniABC)¹, depois eu fiz a complementação em Matemática, me formando em 1994, e após 10 anos fiz Pedagogia, me formando em 2004. Estou fazendo agora (2015) uma pós em psicomotricidade e assim, já estou no magistério há 22 anos. Nessa escola estou há 14, então eu participei de toda a etapa. Porque antes não era assim, as salas eram individuais. Eu participei desse processo da transformação, em que foram derrubadas as paredes, da implementação deste projeto. Crianças com deficiência, nas salas em que lecionei no decorrer desses anos, eu nunca tive, mas o que eu vejo, a experiência de outros professores, é que eles têm umas atividades diferenciadas com todas as disciplinas, inclusive com a matemática. Lógico que as atividades são respeitando os limites deles, o desenvolvimento.

Eu trabalhei sempre em escola municipal, mas iniciei numa escola estadual em 1993, na Escola Estadual Rosalvito Cobra, localizada em São Caetano do Sul. Depois houve uma reestruturação e eu fui para outra escola estadual, a Moura Branco, em 1995, também localizada em São Caetano do Sul. Ingressei na prefeitura em 1997 e até 1999 fiquei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vilanova Artigas, localizada no bairro Sapopemba, em São Paulo, fiquei lá durante 3 anos e vim para cá (Emef Presidente Campos Salles) em 2000.

Nas escolas, quando iniciei, havia um pouco de tudo, era diferente, há 22 anos atrás. A clientela era outra porque era um bairro um pouco diferenciado em São Caetano, então tinha outro público, eles eram classe média, média alta, e no bairro, então, os alunos vinham pra escola com uma família mais estruturada, eles tinham mais facilidade por isso, nas escolas em que eu trabalhei em São Caetano.

Então eu acho que eles tinham outras coisas, eram outros tempos. Quando eu fui para as escolas da periferia, você tem outros problemas para considerar, eu acho. Antes

¹ Universidade particular.

de iniciar com a sua disciplina, não adianta você falar de uma equação com uma criança; às vezes, nem alimentada ela foi naquele dia.

Acho que há tantos outros problemas, que a parte da sua disciplina vai ficando, um pouquinho, não que vai deixando, lógico que não, porque você tem que passar todo aquele conteúdo, mas você tem que trabalhar os dois lados. O lado humano da criança e não só a sua disciplina. Então, acho que é a diferença das escolas em que eu trabalhei em relação a esta.

Eu cheguei aqui antes de mudar para este novo projeto e participei de toda essa transformação e eu adorei. No início, uma professora que participou da mudança me ajudou muito a entender esse movimento. Trabalhava com ela no período da tarde. Ela até falava: “põe tipo um roteirinho para eles na lousa, para eles seguirem, que fica mais fácil para eles”, então ela já tinha tudo isso, gostei muito do projeto. Gosto, acredito neste projeto. Porque acho que a sala de aula, você ali sozinho não dá mais. Você trabalhar sozinho e despejar ali seu conteúdo.

Essa forma é diferente de se trabalhar, o aluno deve ser autodidata. Hoje a tecnologia é presente, então eles irem atrás de todo esse conhecimento, com esse projeto, torna muito mais fácil o aprendizado. O aluno que quer aprender tem todas as ferramentas, tem os professores, têm o colega do grupo que, às vezes, fala a mesma linguagem que ele, então há essa troca no grupo

O professor eu acho que fica muito isolado dentro da sua disciplina, o que eu vejo das outras escolas, e não é mais isso. Os professores não são mais professores, somos educadores. Então não é você dizer: “ah! eu sou matemática”, acho que todo professor é um educador acima de tudo. Os professores que estavam anteriormente foram todos consultados sobre essa mudança, e geralmente agora nesse mês de outubro, existe a remoção. Remoção é o professor ter a oportunidade de transferir da escola. Então, os professores que ficaram eram os professores que acreditavam no projeto, foi um processo, assim como é um processo até hoje. Ele não está acabado. Eu não estou mais na sala de aula agora, eu estou readaptada, porque estou com problema na coluna, isso faz dois meses. Readaptado é um professor que muda de função por um determinado período. Eu saí da sala de aula para ir para outra função, então eu fui para a secretaria, faço um serviço em que eu posso ficar sentada, porque o salão requer muito do professor. Correria.

No início, como era uma escola tradicional, eu já estava acostumada, então não tive mudança. Quando começou o projeto, com o novo, você tem as suas dificuldades, tem até as nossas barreiras, até para você desconstruir o que você já tem construído é

difícil. Então foi tudo um processo, mas não sofri com isso não, claro que a gente tem dificuldade em se adaptar, mas não que tenha causado sofrimento.

Esse projeto tem algumas semelhanças com o projeto da Escola da Ponte, em Portugal, mas o projeto é inspirado, não é um projeto igualzinho ao da escola da Ponte não, porque lá é outra realidade, são menos alunos. Então assim, eu acho que ele é só inspirado. Agora existe uma escola aqui em São Paulo, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, que também tem um projeto parecido, mas também não é igual, essa eu conheci, mas a de Portugal ainda não tive a oportunidade de visitar.

Em relação aos alunos, eu vejo, principalmente, o adolescente. Adolescentes são todos iguais. Então todo problema que adolescente tem, aqui nesta escola também ocorre. Acho que além de todos os problemas deles, eles têm muito mais problemas fora da escola, por exemplo: na casa deles, aquelas famílias desestruturadas, é o que eles trazem para cá. A gente tem dificuldade de trabalhar, porque eles também ficam desinteressados, não querem estudar, não querem fazer as atividades propostas. Mas o aluno que tem interesse, esse projeto é maravilhoso para ele, tem toda a assistência, tanto do professor, quanto do próprio grupo dele. Tem oportunidade, aprende a pesquisar, abre a mente para observar que há várias coisas que pode aprender. O aprendizado não é só dentro da escola. Então acho que esse projeto dá essa visão para o aluno.

Em relação à matemática, não só nesta escola, como em qualquer escola, foi imposta a ideia de “ah eu não sei, eu não consigo”. Eu acho que já tem esse preconceito com a matemática, só que aqui, por causa do projeto, você tem oportunidade de trabalhar de outras maneiras, de mostrar para o aluno, e ele pode ir atrás, fazer, ir por outros caminhos.

Todos os roteiros têm uma coisa que eles gostam muito, que é quando há jogos entre as atividades do roteiro. Às vezes existem jogos *online*, inserimos links para acessar vídeos de aulas expositivas, pois eles não tiveram acesso a esse tipo de aula ainda. Essas alternativas são muito boas, pois aprendem muito mais.

Aqui nesta escola há muita diversidade, principalmente em relação às famílias. Por exemplo, aquela criança que tem uma família mais estruturada ela é outra aqui dentro, tem até mais facilidade para aprender, mais interesse. E aqueles alunos que têm muito problema em casa. Existem alunos que apanham, diversos problemas que refletem aqui na escola, então eles têm a necessidade de alguém enxergá-los, e como chamar atenção? Eles chamam atenção não seguindo as regras do salão, eles querem que alguém veja que estão ali, estão quase pedindo pelo amor de Deus para alguém enxergá-los. Acho que essa

é a diferença também desse projeto em relação às outras escolas. Aqui nós podemos e conseguimos ter esse olhar, tentar, buscar e perceber quais são as necessidades desses alunos.

Pensando nas crianças com deficiência, eu tenho pouca experiência, esse ano há uma menina com paralisia cerebral e nós procuramos dar joguinhos para ela, mas é tudo assim, bem devagar, porque é lógico, temos que respeitar o tempo dela. Então são jogos, existe uma Auxiliar de Vida Escola (AVE)² é uma pessoa que fica com ela. A AVE fica com os alunos com deficiência da escola dentro do salão quando é necessário. Essa menina e a AVE ficam juntas com todos os alunos do salão fazendo as suas atividades, ela tem o seu grupo e realiza a atividade destinada para ela. Sempre interage com as crianças, interage assim, dentro das limitações dela, e as crianças com ela, eu ajudo no que precisar. Ela não tem um roteiro específico, a cada dia definimos a atividade de acordo com as necessidades que percebemos e a cada dia ela faz uma atividade diferente. O que ela tem, por exemplo, são objetivos que traçamos. Este semestre irá aprender o alfabeto, ou uma sequência. Então hoje ela está pintando o A, amanhã vai procurar em revista a letra A, existe toda essa sequência. Usamos bastante tecnologia, notebook, colocamos vídeos, jogos, tudo relacionado ao que programamos para ela. Ela adora, sempre percebemos que ela gosta mais das atividades no notebook do que na mão. E temos uma professora de Educação Especial que trabalha em conjunto com os professores do salão. Todos os roteiros são montados em conjunto.

Dessa forma, deficiência para mim é um termo que foi usado até pela sociedade, mas, na verdade, todos são iguais, não existe essa distinção e nem deve existir. E inclusão escolar é uma coisa ainda para ser repensada, apesar de todos serem iguais, só que dentro de cada um existem suas dificuldades, acho que todo mundo tem que ser enxergado assim. Só que a inclusão do jeito que ela foi colocada, sem que os outros profissionais da educação tivessem preparo para isso, foi complicado. Então nossa dificuldade é saber até que ponto estamos fazendo bem ou mal para o desenvolvimento dessa criança com dificuldade. Então acho que aí que foi o erro. Eu acho que o modelo desta escola favorece a inclusão porque eu vejo que o objetivo da inclusão foi socializar e neste projeto, ele está presente.

² É sinônimo de cuidador, ou seja, é um profissional capacitado para atender ao aluno com deficiência que dependa da ajuda para atividades como ir ao banheiro, tomar remédio, locomover-se ou comer.

A socialização não acontece nas outras escolas tradicionais. O aluno sentado num grupo, com outros alunos que interagem com eles. Então essa parte da socialização, já temos.

3.3 Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo

3.3.1 Narrativa de Êda Luiz

Textualização da entrevista realizada com a diretora Êda Luiz do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo, no dia 19 de outubro de 2015.

Sou formada em Pedagogia, aos 48 anos, em uma universidade de Santos/SP, em 1992, mas eu já lecionava desde os 15 anos. Fiz magistério e estou em atividade desde 1965. Fiz pós-graduação, em nível de especialização, em PROEJA¹ pelo Ministério da Educação (MEC). Também tenho uma especialização em Economia Solidária e outra para terminar em Engenharia Comunitária, na Universidade de São Paulo (USP). Eu fui professora de primeira à quarta série no Fundamental I e professora de artes no Fundamental II². Fui professora no Ensino Médio, no antigo magistério, era CEFAM³ (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), de Didática, trabalhei com criança na Educação Infantil e lecionei algumas aulas em uma universidade particular, também de Metodologia e Didática. Aposentei como professora de sala de aula. Dos 35 anos que eu lecionei, 20 foram com a educação de jovens e adultos. E agora, já estou aposentada desde 2012, neste segundo cargo, mas eu vou embora daqui dois anos. Acho que fecho o ciclo e vou fazer outras coisas.

Sobre esta escola, posso dizer que no governo da Luiza Erundina, em 1988⁴, foi pensada uma outra maneira de organizar a Educação de Jovens e Adultos. Ela era muito sensível e falou: “São Paulo está crescendo, tem muita coisa funcionando à noite. Tem

¹ Foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/proeja>.>. Acesso em 23 out. 2018.

² Resolução CNE/CBE nº 3/2005 a nomenclatura atual: anos iniciais (1º ao 5º ano).

³ Foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através do Decreto 28.089/88 de 13 de janeiro de 1988.

⁴ Luiza Erundina foi prefeita de São Paulo em 1989 a 1993 e pertencia ao Partido dos Trabalhadores, nessa época, elegeu o educador Paulo Freire para ser Secretário da Educação. Atualmente (2016) é deputada Federal pelo Estado de São Paulo por outro partido político devido a opiniões opostas ao partido a qual pertencia.

muito trabalhador querendo estudar, mas estão trabalhando à noite, por exemplo, o pessoal da limpeza, nos edifícios, eram os porteiros, a turma que trabalhava em hospital. Agora, quando é que esse pessoal vai estudar, concluir seus estudos se na hora que eles têm que estudar estão trabalhando? Então vamos fazer uma Educação de Jovens e Adultos diferenciada”. Em um primeiro momento, ela pensou em eliminação de matérias com a apostila, foi pedido para a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) fazer essas apostilas, foram 125 apostilas. E assim, tendo uma quantia para cada disciplina, a pessoa pegava e estudava e depois fazia uma avaliação, acertava 70% eliminava a apostila e mudava de matéria. Tinha um professor para tirar dúvidas, em 10 minutos, e ele tirava as dúvidas. Mas houve algumas modificações, para mostrar que Paulo Freire tinha razão em tudo o que a gente fez, pensando na mudança da estrutura do CIEJA. Os alunos chegavam em algumas apostilas e “travavam”, por exemplo, equação do segundo grau, análise sintática. Iam lá tiravam dúvidas, mas quando chegava a avaliação, não conseguiam entender. Não conseguiam o 70%, tinham que repetir e muita gente ia desistindo. E essa coisa de estudar sozinho precisa ter uma autonomia e a maneira que foi organizada precisava de muita memorização, porque lia a apostila, e imediatamente ia fazer avaliação, era memorização. As questões eram de alternativas. Nós⁵ começamos a perceber que os próprios alunos se juntavam em quatro ou cinco para tirar dúvidas. Então era o grupo, era a troca da mediação, a importância do professor na mediação, para esse conhecimento. A partir de então, nós começamos a mudar. Em 1999, quando eu cheguei, peguei só o último ano dessa fase (das apostilas). Em 2000, quando a Marta⁶ entrou, ela falou assim: “Então, vamos mudar o CIEJA, eu banco também!”. De CEMS (Centro de Estudos Municipal de Supletivo) passou a chamar a CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) e para esse integrado, a ideia inicial era que tivéssemos um itinerário formativo, ou seja, consultássemos a comunidade e achássemos alguma coisa que fosse além do conhecimento. Por quê? Porque ela investiu muito naquele “voltar de novo”, as pessoas acima de quarenta anos voltarem para a EJA para se qualificarem, para terem mais oportunidades de emprego. Aqui nós ficamos com a turma de agentes comunitários, a grande maioria dos trabalhadores dos postos de saúde vieram estudar aqui. Tivemos também cuidadores de crianças e idosos, recreacionistas, que faziam recreações, e começamos a pensar nisso. Quando a Marta saiu (2004), isso

⁵ Refere-se à Eda e à equipe escolar que ela trabalhava no momento.

⁶ Refere-se à atual senadora pelo estado de São Paulo Marta Suplicy e à época prefeita de São Paulo (2001 – 2004).

também caiu. E para chegar ao modelo atual, nós fomos ousando, não queríamos voltar ao tradicional, não tínhamos mais apostilas, mas queríamos alguma coisa para colocar no lugar, e foi aí que nós começamos. Então eu acho que foi assim que iniciamos. Já faz 15 anos desse modelo, o modelo com as apostilas faz mais tempo (desde 1988).

Essa escola veio por conta disso e foi fundamental a nossa mudança para cá⁷, porque nós estávamos em outro lugar. Um lugar menor, que precisava de menos espaços, tinha um box para cada professor e uma sala para a avaliação, então era um lugar pequeno.

Quando nós quisemos mudar, começamos a pensar em grupos, então tínhamos que ter salas com mais espaços. Nós saímos de um espaço pequenininho e viemos para cá. Foi importantíssima a nossa mudança, pois chegou um momento que falaram assim para mim, foi fim de 1999 para 2000: "Você vai para um lugar mais violento e, naquela época, aqui, era o mapa de exclusão, você vai para o lugar mais violento do mundo e vai colocar eles lá dentro?". E aqui se percebe, ao olhar ao redor, as duas grandes comunidades que existem⁸. Se você subir ali no terraço, dá para ver todas elas. E disputavam territórios de brigas, de drogas. E os meninos que estavam fora da escola, eram os que trabalhavam nesses serviços informais daqui da comunidade. Eu falei assim: "Como é que eu coloco todos juntos, em um lugar e começo a divulgar o nosso trabalho que é realmente para ajudá-los?". Resolvi abrir os portões e nunca mais fechamos e começamos a perguntar para a comunidade: "Como é que eles imaginavam a escola? Como é que eles imaginavam o currículo? Como é que eles imaginavam aprender?" E tudo que eles nos mostravam que não era nada de escola que foi colocado para eles. A partir disso, pensamos que não queríamos mais carteiras, queríamos mesas sextavadas, precisávamos de outro tipo de organização dos grupos. Os alunos falavam que não queriam aulas dessa maneira de 45 minutos, sinal. Nunca tivemos nenhum sinal. Aqui eles entram e saem a hora que eles querem, têm essa liberdade. Escutando a todos, pensando: "Como fazemos isso?" Fomos para a Lei, para poder achar uma maneira para nos organizar. Foi muito interessante porque conseguimos ver que tudo era possível. Era uma questão de organização e de trabalho.

Essas mudanças trazem também compromissos dos professores, dos funcionários, de todo mundo. Até da própria Secretaria da Educação, da supervisão, precisavam começar a entender dessa outra maneira e começar a nos orientar para isso. Mas aí

⁷ A escola está localizada em uma região conhecida por Capão Redondo, no município de São Paulo.

⁸ Comunidade Santo Antônio e do Godoy.

conseguimos. Algumas coisas⁹ eles não entendem, questionam o tempo todo e aí mostramos que é possível. É muito interessante escola pública, porque a cada quatro anos, cada vez que entra alguém eu tenho que provar que tudo o que eu faço está dentro das leis. Quando eles estão começando a entender, acaba o mandato e vem outro, aí eu começo tudo de novo. Estou nisso todos esses anos, quando o supervisor começa a me entender, acaba a gestão do governo. Então, eu sou muito tranquila, sempre falo: “Gente vamos lá, começavam as perguntas, os questionamentos”.

Quando eu era professora do EJA, um dia nós precisamos mudar, de repente, a minha escola de regular noturno para supletivo. E quando entro na sala dos professores e vejo os professores perdidos em seleção de conteúdo, em o que iriam ter que ensinar, passando de um ano para seis meses, quer dizer, quatro meses, pois dois meses são de férias. Eu pensei, gente, não é bem assim. Não sou eu que decido, não sou eu que escolho. E aí eu fui para PUC, Pontifícia Universidade Católica¹⁰, participar de um curso e acabei conhecendo o Paulo Freire, isso foi mais ou menos em 1983. Então todos os sábados ele fazia reunião com os professores. Conheci-o de verdade, lembro que ele me deu um presente no dia do meu aniversário e eu emprestei para alguém e eu nunca mais vi, era o livro “A pedagogia da autonomia”, com dedicatória e tudo. Então, ele falava: “ouse. Ouse que é possível, tenha outro olhar para eles”. E com tanta coisa e com a discussão tão maravilhosa e inteligente, desafiadora, eu acho que eu fui me dando força para fazer a diferença.

Começamos com a assembleia, começamos a fazer uma porção de coisas, escutar os alunos, colocá-los como protagonistas. Os professores davam ideias, as pessoas davam ideias e eram todas inspiradas por Paulo Freire. Começamos com a assembleia com temas, são eles que escolhem os temas que querem estudar. Na primeira semana nós questionamos o que eles querem saber sobre esse tema, os professores se reúnem e começam a montar as coisas. O trabalho em grupo é uma metodologia em que eles levantam hipótese, têm que provar, depois há a mediação do professor com o material. Em 2004, Helena Singer¹¹ (Filha do Paul Singer, coordenador da economia solidária), era diretora das escolas democráticas internacionais e nos descobriu, porque até então só

⁹ Refere-se aos supervisores de ensino do município de São Paulo

¹⁰ É uma instituição de ensino superior privada e católica brasileira, foi reconhecida em 1946 na cidade de São Paulo.

¹¹ Helena Singer é uma socióloga e trabalha como assessora especial do MEC (2015). Realizou seu pós-doc. no Cieja Campo Limpo tendo como proposta investigar “as propostas de estruturas escolares transformadoras e seu impacto nas trajetórias dos estudantes” (SINGER, 2008, p. 1).

havia descobertos escolas particulares com essa perspectiva democrática. Ela se questionou: “Mas existe no ‘Capão’¹² uma escola pública com esse perfil?”. Ela nos descobriu e ficou conosco dois anos e meio, fazendo o pós-doutorado dela. Vinha todas as quartas-feiras aqui para escrever o seu trabalho sobre o CIEJA. Ela abriu as portas, porque nós precisávamos da visibilidade, precisávamos mostrar para todo mundo. E isso foi ótimo porque quando o governo quis acabar com todo o projeto, ela fez questão de ficar aqui conosco e argumentar.

E até hoje eu falo para ela que é o meu anjo da guarda. Ela é muito boa, nos orienta e toda hora nos convida para mostrar o trabalho, me levou para a primeira palestra no estádio do Ibirapuera¹³ lotado de professores para falar sobre o CIEJA, e as coisas foram acontecendo. Eu incomodo, todo mundo fala assim: “Ah! isso é escola particular, ONG, pode fazer o que quer.” Mas quando chego e falo que sou escola pública, estou dentro das mesmas legislações, subordinada às mesmas regras, as pessoas pensam duas vezes antes de falar que nada é possível. Por isso que, às vezes, eu sou querida e, outras, eu sou odiada; existem pessoas que não querem mudar e aí me odeiam.

Quando eu fui ganhar o refeitório: “Você com a escola aberta quer um refeitório?”. Deixa acontecer e nós resolvemos os nossos problemas. Consegui o refeitório, consegui refeição e precisa ver como é harmonioso almoçar aqui. Eu acho que eu coloquei a escola na comunidade e não parte da comunidade, ela é totalmente integrada. Com isso, eles querem alguma coisa com a informática, eles correm aqui. Eles querem a sala de leitura para emprestar livro, filmes, eles correm aqui. Eles vêm aqui para me contar tudo, desde a falta de, ou o excesso de, a necessidade de. É tudo aqui. Eu represento um pouco essa coisa de governo. E nós fazemos um encaminhamento. Por isso, eu acho que eu consegui tantos parceiros. Com os meus parceiros eu distribuo as funções, distribuo para a saúde, para o trabalho, para a Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), para a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e assim vou distribuindo as necessidades. Isso foi o início dessa força nesta comunidade, mas eu acredito que a escola precisa ser da comunidade, e eu acho que foi isso que nos tornou e nos fez transformar.

Os pisos aqui são coloridos porque eu gosto de cores, afinal sou professora de artes. Azul é para a assembleia, verde é para refeitório e agora construímos o piso

¹² É o modo de como é conhecido o bairro em que o Cieja está localizado.

¹³ Está localizado dentro do parque Ibirapuera em São Paulo, capital. Esse parque é conhecido por ser um dos maiores do parque urbano do Brasil.

amarelo. Por quê? Ultimamente eu venho percebendo que a educação de Jovens e Adultos é também para o adolescente de 15, 16, 17 anos. Percebi que eles são muitos, e os professores falam: “Êda, a nossa metodologia não está dando conta, os assuntos que a gente trata são demais pelo que eles têm de experiência de vida”. Por exemplo, os alunos falam: “Credo, quando é que aconteceu isso?”, quando é assunto fora de contexto.

Comecei a chamar cada um deles para conversar e percebemos que esse ano (2015) nós tínhamos 422 alunos de 15 a 17 anos, dos 1200 alunos no total. Eu comecei a ouvir essa coisa do ir e vir, do estar ou não estar, o que é isso, o que eles pensam. A aula para eles era complicada, os assuntos não chegavam muito ao interesse deles e então nós começamos esse ano, a fazer isso. A primeira coisa que eles me pediram: “Nós queremos um lugar do nada, aquele dia em que eu não quero fazer nada”. Um lugar em que possa ficar sem fazer nada, porque aqui é um lugar calmo. Acho que é um momento da vida deles, quando eles estão muito envolvidos com alguma coisa, um lugar em que eles não tenham medo de nada, de segurança. E aí eles queriam esse lugar do “nada” e eu pensei: “Eu vou construir um lugar do nada e proporcionar um ócio criativo”. Talvez nesse lugar do “nada” nós consigamos mostrar para eles a importância do conhecimento e que esse conhecimento não é o que está posto e dado, mas o que eles querem construir. Aí nós fomos construindo o piso amarelo, já está pronto, graças a Deus. E todo mundo se encantou com o piso amarelo, que é o lugar do “nada”. Então os adolescentes ficam lá fazendo nada, deitados, conversando, e esse espaço já virou espaço para taekwondo, aula de balé, já virou de tudo.

A escola tem que ser aberta, é um lugar público, eu não sei porque se faz da escola uma ilha. Você faz uma ilha na comunidade quando ela deveria abrir tudo, expandir, a convivência é muito melhor. Até de madrugada eu já saí daqui e nunca me aconteceu nada, por conta do respeito que eles têm e o respeito que eu tenho por eles.

É muito mágico ter essa escola aberta e viver sem violência no entorno. Não é que a gente não tenha certo medo, mas sabemos resolver essas questões. Quando teve o toque de recolher, passaram por aqui e falaram: “Tia vai fechar a escola, falaram para todo o bairro.” Eu voltei para dentro da escola, chamei os alunos (me chamaram lá no portão), no piso azul, na entrada de período do noturno e falei: “Gente, nós vamos ou ficamos?”, responderam: “Não Dona Êda, nós vamos ficar, essa briga não é nossa”. Então decidimos ficar. ‘Porque se a gente for, vamos nos render a isso para sempre.’ Eu vou falar para você que o meu coração tem promessa até 2020 (risos). Chamei todos os Orixás, Deus, Santos, para que não acontecesse nada e que os alunos chegassem em casa salvos. Porque

muitos bairros estavam com toque de recolher, o negócio estava sério mesmo, chacina para todo canto, a briga estava muito feia. Resolvemos ficar, e nunca mais passaram e nunca mais fizeram nada.

Também tem uma coisa como gestora, as decisões são em assembleias. Todos são iguais. Em uma dessas decisões, eles resolveram não usar mais descartáveis. Isso foi um tema de meio ambiente, acho que há uns oito anos, quando pesquisaram que era muito copo descartável, a comida servida em descartáveis, começaram a acumular aquilo em uma semana e perceberam que era uma loucura, e então disseram: “Dona Êda, nós não queremos mais nada descartável. Dá para bancar?” Eu disse: “Dá”. No dia seguinte eu tinha uma caneca para cada um e nunca mais usamos descartáveis. Outro dia teve uma festinha aqui: “Aí Êda, nós vamos ter que lavar?” Vai. Cada um lava a sua caneca, mas nós não vamos pegar descartáveis.

Também foi decidido que não se fuma aqui. Por quê? Porque se fizesse o cantinho do fumante, poderia virar maconha e outras coisas, mas na assembleia foi decidido que não ia poder mais fumar aqui dentro, então quem quiser fumar, fuma na rua, na rotatória¹⁴, onde quiser. E foi tão bom, porque ninguém mais fuma e quando vem um aluno novo, o pessoal já fala: “Olha aqui dentro a gente não fuma”. E muitos professores deixaram de fumar, porque os 15 minutos que têm entre um período para o outro, tinham que subir correndo, subir essa rampa¹⁵ e aqui é tudo assim, cheio de subida e descida, chegavam lá não aguentavam fumar e descer e assim foram deixando. Aqui temos poucos que fumam, só quando são novos, mas acabam deixando. E aqui as decisões são rígidas. Só mudamos de decisão quando o assunto for levado para assembleia e votado novamente. Então nós temos os descartáveis, tem o fumar, a maneira de se tratar aqui dentro com respeito, chamando pelo nome, quando isso não acontece a pessoa avisa: “Aqui a gente tem o respeito”. Várias coisas decididas em assembleias. Vamos mudando conforme a necessidade, conforme o movimento.

Antes a assembleia era feita toda semana, mas atualmente fazemos quando precisa. Ela é bastante presente no início do ano, para decidir o planejamento, e durante o ano quando eles necessitam, ou se existe algum problema eu não deixo para depois: assembleia. Eu chamo: ‘PISO AZUL’, eles já sabem e todo mundo circula e vem para o piso. São seis períodos, então nós usamos a decisão de cada período, fica lá uma semana para eles votarem e na semana seguinte mostramos a decisão. E não é só a decisão que

¹⁴ Próxima à escola existe uma rotatória.

¹⁵ Refere-se a rampa localizada na entrada da escola.

ganha, às vezes, nós colocamos para poder executar e para poder fazer as que não ganharam, para poder ver o resultado. Teve um caso muito interessante aqui, eles ganharam o refeitório e uma merenda seca. Foi publicado no diário oficial: um achocolatado e quatro bolachas para cada aluno, como se eu pudesse prever a fome das pessoas. No primeiro dia que veio, deixei à disposição, todos os achocolatados e todas as bolachas. Foi uma festa, porque cada um pegou quanto quis, encheu a mochila, levou embora tudo e acabou. A merenda que era para o mês durou 15 dias, no máximo. Chamei a assembleia e falei: “E agora? O resto do mês sem lanche”. O pessoal: “Nós temos que manejar”. Mas isso começou a criar um problema na vizinhança, porque os meninos que saíam com o achocolatado jogavam a embalagem na rua, dentro da casa das pessoas e foi uma loucura. Porque quando entram aqui no CIEJA, até eles se acostumarem, acontecem uma porção de coisas. Então, eu saía com um saco e ia recolhendo, eles pareciam João e Maria marcando o caminho. Recolhia tudo e voltava para a assembleia e falava: “Gente o que nós vamos fazer com isso? Está correto?”. Foram várias as sugestões, do tipo: “Dá um para cada um e não deixa pegar mais”. Uma das sugestões que não ganhou, mas eu achei interessante era pegar o achocolatado e furasse com o palito de dente porque eles tinham que tomar aqui dentro da escola, e aqui dentro o pessoal cuidava do lixo. Isso ocasionou a maior discussão: “Imagina, eu quero levar o achocolatado para o meu filho”, “quero levar o achocolatado para tomar no serviço”. Foi uma maneira de colocar o problema para discussão também quando a proposta não é aceita. Quando as coisas estão muito mornas, quando todo mundo aceita, parece que está muito confortável. Eu adoro o conflito, porque aí começa o questionamento. A partir disso nós conseguimos uma porção de coisas, o que se faz com esse lixo. Estamos aqui rodeados de córregos, temos três e, nossos alunos moram na beira desses córregos e nós sabemos da necessidade de se cuidar, porque na primeira chuva, eles são os primeiros que perdem tudo. Aí nós temos que socorrer, fazer campanhas. As assembleias são para isso.

Como toda professora eu tive os meus momentos de não questionar, então estava posto o currículo, estava posto que no primeiro ano se aprende isso, no segundo ano se aprende isso, o livro didático na grade. Mas sempre fui muito inconformada com as coisas. Sou muito curiosa até hoje. Adoro estudar, pesquisar, então assim, quando eu estava inconformada com uma coisa eu ia procurar o porquê daquilo. E eu acho que eu fui mudando como professora, como gestora e a diferença é que as pessoas não acreditam nas possibilidades de as coisas acontecerem de outra maneira. E eu já antecipo uma coisa,

essa coisa toda do Estado querer fechar¹⁶ a escola, eu já venho falando faz muito tempo, que a revolução educacional do Brasil irá começar pelos alunos. Os alunos não vão mais aceitar esse tipo de escola, não tem mais sentido para eles. Ou por não frequentarem as escolas, ou por destruírem as escolas, ou por questionarem essas escolas, por todos os motivos, eles não aceitam mais essas escolas. Então não será governo e sim os alunos, os próprios alunos irão dizer: basta. Porque se você pensar bem, a escola não produz conhecimento. Ela passa conhecimento. Mas o conhecimento que não liga com nada, para os nossos jovens. Eu acho que eles deveriam produzir esse conhecimento, deveriam ser protagonistas, fazer as leis com eles. Nem que for com fones de ouvidos, cabeça na carteira, porque a presença vale mais que a participação deles. Parece que tudo leva a isso: a importância da presença do que da participação, se ficarem quietinhos também. Uma série de recursos e estratégias que os alunos já perceberam, mas que não se produz nada. Mas eles amam a escola. Depois da família, eles ainda dão valor para a escola. Você não imagina? Ainda é muito importante a escola na vida desse pessoal. Quando você escuta a pessoa dizer: “Agora eu sou gente, sei assinar meu nome”, com 40 e 50 anos. Quando o jovem fala sobre a falta que faz ele poder se expressar, se sair melhor em algumas situações. Ele tem que produzir esse conhecimento. O que passam, é muito distante. Você já imaginou discutir um assunto, para 40 alunos ao mesmo tempo, como se todos eles tivessem a mesma compreensão, a mesma vivência? As pessoas não param para pensar nisso e ainda disputam isso. Falam: “Aqui sou eu que mando.” Essa coisa que sou eu que decido é muito complicada. Mas, mediante a violência, a indisciplina, a não aceitação de alunos, eu acho que são os que aceitam, estão dentro do sistema e que vão continuar na vida aceitando uma porção de coisas. Mas aqueles que se rebelam e que são expulsos das escolas, que são chamados de indisciplinados, que recebem todo o tipo de sanção, eles trazem essas coisas para a escola.

Eu e o Billy¹⁷ fomos a muitas escolas para falar com o grupo de formação, para falar como é possível: “Olha, se está acontecendo isso é porque isso precisa ser mudado. Fique atento a essas pequenas coisas que estão acontecendo na escola, são sinais de que pode haver uma mudança”. Tem um livro chamado “Mistérios da educação”¹⁸ que fala muito dessa forma de olhar, é do mesmo autor que escreveu “A volta ao mundo em treze

¹⁶ Refere-se ao Governo do Estado de São Paulo com a proposta de reorganização escolar, e este envolve o fechamento de 96 escolas.

¹⁷ Professor do Cieja, conhecido como Billy, seu nome é Severino da Silva.

¹⁸ O livro *Mistérios da Educação e A volta ao mundo em treze escolas* e do autor André Gravatá. Tais livros discutem de uma maneira inovadora sobre educação inspirado em vivências e olhares.

escolas”¹⁹. É necessário estar dentro do sistema e estar satisfeito, contente. Porque as pessoas não estão, estão desmotivadas e é tão claro que os governos propõem coisas ridículas e todo mundo aceita. Não se reage mais a nada, porque as pessoas estão estagnadas, com estabilidade de emprego, essa crise e vão tocando. Como educador, ele tem que ser essa pessoa, em constante busca, porque de todo modo, você tem um ser humano diferente na sua frente. Essa perda me entristece um pouco quando nós vamos às escolas, mas ao mesmo tempo mostramos o nosso trabalho e mostramos que também é possível em qualquer escola, principalmente se é pública e com esses princípios de transformação.

Conheço três escolas nessa modalidade: a Presidente Campos Salles e a Desembargador Amorim Lima, são de Ensino Fundamental I e II e aqui a Educação de Jovens e Adultos. E tem muita gente com boa vontade que nos procura, municípios de todo o Brasil, eles têm o respaldo, recebem verbas para o trabalho de Educação de Jovens e Adultos. E alguns prefeitos e secretários de educação querem mudar mesmo, têm que saber que a educação de Jovens e Adultos tem que ter uma modalidade diferenciada. Nós temos auxiliado nas mudanças, junto com algumas Secretarias do Brasil. Por isso que eu tenho o Projeto Político Pedagógico em que já estão as leis, amenizou um pouco o caminho das pessoas que vão buscar, para fazer a diferença. E é impressionante como tem gente fazendo coisas maravilhosas na educação e ninguém conhece. Mas é o que eu falei. Os alunos irão motivar essas mudanças e os professores só irão ficar mais sensíveis. Se a sua escolha for para ser um educador, que é muito mais do que professor, ele vai se sensibilizar e vai estar junto com esses alunos. Agora é difícil, quando na escola você tem um ou dois professores nadando contra a maré e não percebem como seria muito mais agradável e gostoso trabalhar em um ambiente em que eles ficam em constante mudança.

A escola aqui é aberta à comunidade, foi construída dessa maneira de aceitar todo mundo que nos procurasse, você imagina quem acabou nos procurando de uma maneira muito intensa, aqueles que foram excluídos da escola e por diversos motivos: pela raça, pela orientação sexual, por serem meninas e meninos, homens e mulheres, indígenas, nordestinos, pessoas com deficiência. As deficiências é um negócio muito interessante, eles vão para a escola, lógico que têm que ser conduzidos por alguém, chegam lá e acabam sendo isolados, porque as pessoas ou não os querem, ou não estão preparadas para tudo

¹⁹ Foi fruto de um trabalho colaborativo em que os autores: André Gravatá, Camila Piza, Carla Mayumi, e Eduardo Shimahara que visitaram 13 escolas inovadoras pelo mundo e publicaram suas experiências em forma de livro em 2013.

isso. Porque os professores falam assim: “Ah! Eu tenho 34 mais um”. Daí eu falo: “Não, eles têm 35 pessoas diferentes na sala de aula e tem um que se destaca que precisa de um pouco mais. E não podem esquecer que os 35 também não são iguais”. Eles acabam ficando um tempo afastados dessa escola, mas como eu te disse e volto a repetir a escola é importante para todo mundo, até para esses meninos com deficiência quando vão crescendo. O carinho e a segurança da família acaba sendo muito pouco para eles. Eles querem outras coisas, querem socializar, fazer amigos, casar, conversar e namorar. E aí falam assim: “Poxa vida, eles precisam de outro espaço”. Eu e Billy temos a mesma fala de que a escola não resolve todos os problemas do mundo. Deveria haver políticas públicas para tudo isso. Porque chega um momento que eles querem, mas não têm saúde, trabalho, não têm nada. Então, acabam ficando só na escola que também não é o correto. Porque a escola não vai dar conta de uma porção de coisas. Ela cuida do cognitivo. E o que nós fazemos aqui, por isso talvez dê mais certo que em outros lugares, é essa coisa toda, essa rede toda. De repente a diversidade está aqui dentro. Eu recebo meninos que foram espancados e jogados em uma vala, porque se declararam homossexuais e os amigos não aceitaram. O bullying é muito grande para as pessoas diferentes, de todo o tipo que se possa imaginar. E aí eles chegam a uma escola que os respeita, a primeira coisa que ouvem aqui é: “Tudo bem? Que bom que você está aqui”.

Para entrar aqui precisa fazer um diagnóstico, mas um diagnóstico que não vai te colocar em série, é um diagnóstico que vai te colocar em um nível de escolaridade com outros. Você vai se encontrar naquilo que você está procurando. E a minha última pergunta: “Qual é o seu sonho?”. Quando nós chegamos aqui o sonho era: “se eu estiver vivo amanhã...” A nossa grande satisfação é que todos eles estão sonhando. Então eles querem ir para as universidades. Esse avanço não pode ser negado, nossos jovens não se contentam mais com o Ensino Médio, com a Educação Básica. Mas não essa escola que está aí. Porque tem tanto menino fora da escola, porque essa escola não é a que eles querem. Eles querem ser engenheiros e, não importa a idade, ser professores, médicos, advogados, impressionante, como isso está nos deixando alegres, porque eles estão sonhando. A evasão tem um movimento muito grande aqui na região por todos os motivos, desde a falta de emprego, a moradia que se torna cara, eles têm que sair daqui e ir para lugares mais distantes. Tudo o que você possa imaginar. Mas quando eles voltam e há uma oportunidade, falam assim: “Agora é minha vez” e se sentem seguros no CIEJA, falando que essa escola foi a que melhor os recebeu, que tem melhores condições para eles seguirem seus estudos.

Nós não temos evasão, eu tenho um tempo em que eles vão resolver suas vidas. E é impressionante como isso acontece, e é a todo o momento, a toda hora. Essa diversidade foi aceita com muita tranquilidade aqui dentro. Eu escuto assim, às vezes: “Dona Êda, esses meninos lá no meu pedaço, lá na minha comunidade são um terror. Eles mandam e desmandam, são os ‘bambambans’ e aqui a gente os vê nos ajudando a levar os cadeirantes para fora, aqui eles cumprimentam todo mundo”. Aqui dentro, nós trabalhamos o reforço positivo do respeito, tanto isso que nós construímos valores. Nós temos treze valores, construídos com eles. Fazemos esse trabalho há dois anos: aqui nós defendemos o respeito, a liberdade, a solidariedade. Se você chegar à escola, esses princípios estão pregados na escola toda. Então as pessoas que estão aqui, os funcionários que vêm trabalhar aqui, todo mundo que vem trabalhar aqui, sabe que isso é o nosso princípio, são os nossos valores. Conclusão, então ele vê e tem uma mudança de olhar, porque na vida deles aqui, na periferia, nessa região é de total desprezo, violência e abandono. Mas quando eles chegam aqui e a gente fala assim: “Você tem sim que lutar, você pode fazer isso”. Incentivamos, ajudamos, escutamos, auxiliamos nas suas necessidades que, às vezes, são até vitais.

Eu acho que essa diversidade é aceita aqui com bastante naturalidade. Você vai ver senhores e meninos conversando. Você vai ver todo o tipo de coisas acontecendo em uma harmonia. Eu não sei como eu consegui isso, mas eu acho que foi com coisas muito sólidas de olhar para o ser humano e pensar no que ele precisava, e isso nós podemos trabalhar aqui, para dar visibilidade. Porque não é fácil estar nesse lugar. Esse fim de semana eu andei por aqui, festinha de criança, em ocupação dentro das favelas, é um abandono total, é muito triste. Ontem eu fui a um assentamento de 800 famílias onde um dos nossos alunos é líder de uma ocupação de terra. Como o povo brasileiro é criativo, é guerreiro e resistente. Porque eles conseguiram fazer os seus barracos, todos de madeira, mas com uma organização, com um respeito, meu Deus do céu, mereciam um lugar muito melhor. Mas estão lá lutando e acreditando.

Então, eu acho que a escola é isso, é abrir para essa diversidade toda e falar: “A escola é pública, eles têm que estar aqui”. Se eles não estiverem aqui, onde que eles vão estar? Eles poderiam estar em bons empregos, mas não estão. Eles estão aqui, e aqui eles podem. Mas aqui, nós conversamos, porque você tem essas atitudes aqui e não lá? O que acontece? Sempre recebemos, conversamos, escutamos. Nós temos mensalmente temas que trabalhamos juntos a pedido dos alunos, um pouco do nosso olhar, da nossa responsabilidade. Já tivemos o mês dos indígenas, mês dos afrodescendentes, da cultura

africana, nós já tivemos o mês do gênero, o mês dos animais, o mês da comida vegetariana e vegana, para cada mês um trabalho. Foi tão impressionante que os nossos alunos que se diziam nordestinos, se reconheceram como indígenas. E com isso, os alunos podem dizer: “Eu sou índio, eu pertencço a uma aldeia, porque ninguém vai dar risada e nem vai falar daquilo que eu vim”. É impressionante. O último que nós fizemos, no mês passado (setembro de 2015), foi uma revelação, eu não sei quantas pessoas falaram, que se intitularam como indígenas: “sou paraibano, sou pernambucano, sou paranaense” e não se admitiam como indígenas. Então, eu acho que é um pouco isso a nossa diversidade, trazer as pessoas para a sua identidade.

Sobre as pessoas com deficiência, temos 285 alunos, pelo censo MEC, aqui é a escola que mais inclui no Brasil. Temos seis salas de acompanhamento e apoio à inclusão, para poder trazer as pessoas para esse universo todo. Desde a intelectual, a auditiva, a visual. Nós temos experiências maravilhosas, se você voltar outro dia, vai conhecer M²⁰ (pessoa com Síndrome de Down), que aprendeu a ler e a escrever e é poetisa. Linda, com 35 anos e está se revelando. Outras que se alfabetizaram e a vida continuou, mercado de trabalho, e estão felizes, casaram. Esses meninos também conseguiram realizar seus sonhos. Nós fazemos um trabalho aqui na escola com as mães dos alunos com deficiência, chamamos de Café Terapêutico²¹, é uma reunião que acontece quinzenalmente na escola em que são abordados assuntos diversificados. As mães querem aproximar a filha ou o filho o mais possível da normalidade. Elas vêm aqui e dizem: “Eu vou orar, eu fiz todas as simpatias, eu pedi para todo mundo. Deus vai ajudar o meu filho a ler e escrever.” E, às vezes, o cognitivo é tão comprometido que não vai aprender a ler e a escrever.

Mas nós mudamos muitas coisas, pois o que é escola e o que é escolarização? Outro exemplo, você passa a bandeja, no refeitório, põe a comida e o pai fica paparicando o filho, nós falamos: “Deixa que é conosco”. Chamamos um dia o pai e mostramos como é que o filho estava se servindo sozinho e o pai se pôs a chorar de emoção. Eu acho que a escola também é responsável por tudo isso. Nós temos um menino aqui que teve paralisia cerebral, é o J, que é a nossa paixão, está no módulo quatro. Ele não fala, mas no celular ele fala tudo o que aprendeu e tudo o que ele sabe da escola. Nós falamos sobre o trabalho, foi o único que trouxe a carteira de trabalho do irmão para mostrar como é que ele tinha entendido e como é que ele via a carteira. Sabe essas coisas assim, até esse relato

²⁰ Nessas narrativas, utilizaremos em letras maiúsculas quando o educador se refere aos seus alunos com deficiência, a fim de preservar a sua identidade.

²¹ Esse projeto está melhor especificado na narrativa do professor Billy, que é o seu idealizador.

está dentro de um livro da prefeitura, com uma foto dele mostrando a carteira de trabalho. E ele se comunica com a gente pelo celular, tira foto, manda coisa; foi evoluindo, não no nível de uma pessoa de construir o próprio conhecimento, mas de se comunicar de uma maneira mais sistematizada, é essa a função da escola que, às vezes, nos surpreende.

Não vou dizer que vamos conseguir com todos. Mas pelo acolhimento, pela dedicação dos professores, pela busca, a maneira sempre de estar mudando, encontrando caminhos que melhor nos desenvolvam, conseguimos muita coisa aqui no CIEJA Campo Limpo. Porque nós não paramos.

Um problema para nós é um desafio. Como o aluno pode acrescentar? Qual a habilidade dele? Onde ele pode evoluir mais? Se os professores olharem para esse menino e virem essa possibilidade, senhor ou senhora. Porque também temos o T, que vai fazer aniversário quinta-feira agora, vai fazer 50 anos. E ele está sendo alfabetizado, então assim, não é fácil. Quanto ele aprendeu? Como é que vamos quantificar algumas coisas? Mostramos o processo, como ele chegou, como ele está e até onde ele vai. E tem uns também que param ali, ali é o limite deles, mas o T já consegue ter a sua autonomia, se expressar, se comunicar, andar na escola sozinho por todos os cantos. Eles conhecem tudo, sabem o que é certo e o que é errado, de uma maneira geral. Claro, o que não pode ser feito, para não magoar e nem desrespeitar as outras pessoas. Mas é bem por aí que vemos essa inclusão.

Temos o atendimento especializado dessas pessoas; o Billy só atende as pessoas com deficiência intelectual, a Valeska vai atender as pessoas com deficiência auditiva. Nós entendemos que as pessoas com deficiência auditiva têm que conhecer a Libras, porque eles chegam com os sinais, que fazem em casa ou na igreja, mas que não é nada que possa sair desse ambiente. Então, se eles tiverem que ir para algum lugar para ampliar seus estudos, para um trabalho, se não souberem Libras não se comunicam, porque não vão entender. Nós fazemos um “intensivão” em Libras, junto com a alfabetização. Mas temos tudo misturado. Se você andar pela escola você vai ver Síndrome de Down, todos os tipos de síndromes. Eles ficam nesse atendimento especializado e vão caminhando de acordo com suas necessidades. E é o tempo de cada um, o tempo que precisar, cada um é cada um aqui. Primeiro, fazem um atendimento individualizado e depois com o grupo, mas é cada um. É olhar individualizado para cada um. O Braille, por exemplo, os alunos com deficiência visual precisam aprender. Porque mesmo que ele vá para a sala e a professora o acompanhe, ele tem que ter no mínimo uma maneira de se expressar que não seja só a oralidade.

Desse modo penso que deficiência é... Porque não existe só a deficiência “física”, tem a deficiência também de outras maneiras. Como aquele que não quer enxergar, aquele que não quer ouvir, também é deficiente. Tem uma poesia muito linda do Mário Quintana¹ que é: Deficiência é quem não quer escutar, é quem não quer ver, quem não vive. Então deficiência é... Uma busca constante. E a inclusão escolar é possível e necessária.

3.3.2 *Narrativa de Severino Batista da Silva (Billy)*

Textualização da entrevista realizada com o professor Severino Batista da Silva (Billy) do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo, no dia 19 de outubro de 2015.

Sou conhecido como Billy, eu fiz Magistério, Pedagogia na PUC/SP em 2004, Psicopedagogia no Instituto Nacional de Pós-Graduação em São José dos Campos de 2005 a 2007. Fiz Arteterapia também nesse mesmo Instituto de 2007 a 2009, graduação em Letras/ Língua Portuguesa na Universidade Santo André, em Santo André de 2005 a 2009, Especialização em deficiência intelectual na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de 2010 a 2011. Atualmente, eu curso Psicologia Social e Gestão Escolar também nessa mesma universidade, a distância. Todos esses foram cursos de pós e de especialização.

Na minha experiência, nas escolas em que eu trabalhei, eu achava que todas as escolas eram iguais: o professor pegava o giz, dava aula, ia à lousa, pedia silêncio para os alunos, tentava dar aula, o aluno tentava aprender e não sei se acontecia. Mas eu percebia que eu tinha vontade de dar aula diferente, mas não sabia se era possível. Em 2007, eu vim aqui para o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), e descobri que havia uma escola em que dava para fazer diferente, tive um grande susto. Falei: "Puxa vida! Dá para fazer diferente". Eu não sabia. Aqui eu me senti um verdadeiro educador, tendo ideias, compartilhando a ideia com a direção, com a coordenação. "Tudo bem. Pode fazer". “Tudo é possível”, comecei fazendo e tendo o retorno dos alunos, das famílias, coisas fluindo de uma forma legal e as pessoas: "Nossa! Que legal". Eu falei: "Acho que

¹ Foi um poeta, tradutor e jornalista brasileiro. Nasceu em 1906 e faleceu em 1994.

dá certo". Ao longo desses anos todos, eu fui ganhando vários prêmios pelos projetos diferenciados que eu faço.

Não conhecia o Cieja, fui conhecer quando realizei um curso de educador comunitário que a Dona Êda² também fazia. Nosso contato foi assim: os palestrantes falavam alguma coisa: "A escola... Não sei o quê". A diretora Êda falava: "Na minha escola é assim". O palestrante falava outra coisa e ela: "Na minha escola eu já faço!". Pensei: "Essa mulher está louca. A escola não tem grade, portão aberto". Conheci o CIEJA só de ouvir a Dona Êda falar. Mas no segundo semestre de 2007 eu fui fazer outro curso, a Êda estava lá também — era um curso de alfabetização. Eu falei: "Gente, eu vou ter que aguentar essa mulher de novo. Porque a 'escola dela faz', 'a escola dela não sei o quê'". Um belo dia, ela me ofereceu uma carona porque eu estava indo embora e estava sem carro. Começamos a conversar um pouquinho. Ela falou: "Você tem o perfil de CIEJA". Eu pensei: "CIEJA deve ser aquela escola que só ela sabe, só ela faz". Convidou-me para vir trabalhar, mas eu estava trabalhando como vice-diretor em uma escola. Passou o período de inscrição. Depois de algum tempo, ela me encontrou de novo: "Eu posso pegar uma pessoa ainda para trabalhar comigo; e tem um processo seletivo: tem entrevista, faz prova, passa por um grande processo. Mas você não vai passar por nada". Eu falei: "Tá bom. Eu aceito", e vim para cá. Então, eu fui convidado por ela porque ela acreditou que eu era perfil do CIEJA.

Fiquei um ano em um período de adaptação, porque quando você entra é muito diferente. Você fica assustado, você fala: "Não, não vou ficar aqui, vou embora. Imagina: esse monte de deficientes, cegos, surdos. Não vai dar certo. Pessoa velha querendo aprender da noite para o dia, o menino com deficiência querendo dançar, cantar". Eu falei: "O que eu faço? Onde eu vim parar? Eu vou embora". Mas, conversando com a Dona Êda, ela disse: "Não. Fica só com os deficientes. Você prefere?". Eu falei: "Eu prefiro ficar só com os meninos com deficiência". Desde 2008. Aí, comecei a fazer um monte de coisas diferentes. Eu falei: "Puxa vida! Eu estou fazendo coisas diferentes". Eu tive a ideia de começar a me inscrever em alguns prêmios e comecei a ganhar todos aqueles de que participava: prêmio Paulo Freire³, prêmio Construindo a Nação — ganhei por duas

² Êda Luiz era a diretora do Cieja Campo Limpo em 2015.

³ O Prêmio Paulo Freire é destinado as instituições escolares municipais que se destacaram na implementação de iniciativas que promovam a qualidade de ensino nas escolas públicas, o Cieja Campo Limpo ganhou menção honrosa em 2013 por meio do projeto desse professor chamado: Café terapêutico. Disponível em : <<http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com.br/2013/09/premio-paulo-freire-2013.html>>. Acesso em: 21 dez. 2018

vezes⁴. O mais recente foi o prêmio de Educação e Direitos Humanos da Cidade de São Paulo⁵, eu fiquei em primeiro lugar em dezembro do ano passado (2014). Foi o melhor projeto de Direito Humanos, entrei com o Projeto Café Terapêutico⁶. E já ganhei prêmios também pelo Projeto Solidariedade Animal na Escola⁷, justamente para trabalhar os valores.

Trabalhar valores que são subjetivos com pessoas que têm uma capacidade intelectual normal, já é difícil, como eu vou trabalhar valores com pessoas com deficiência intelectual? Como eu sou protetor animal⁸, eu falei: "Eu vou fazer o Projeto Solidariedade Animal na Escola: uma proposta de educação humanitária". Trabalhei todos os 13 valores do CIEJA pela proposta de educação humanitária, pensando na adoção e posse responsável. Conseguimos doar 180 animais ao longo de 4 anos. E ganhei um prêmio dos 12 melhores da cidade de São Paulo. Em 2015 fui indicado ao prêmio Darcy Ribeiro⁹ — eu nem sabia que tinha esse prêmio. Fui indicado pela Mara Gabrilli, deputada federal¹⁰. Recebi a notícia: "Você receberá uma homenagem por ter sido indicado ao prêmio Darcy Ribeiro, um dos melhores prêmios, mais importantes em termos de educação brasileira". Se eu soubesse, eu já tinha me inscrito. Mas esse você não se inscreve, você é indicado. Fiquei feliz. Muito feliz. Aqui é fácil ver professor feliz, em outros lugares, eu não sei se eles conseguem passar muito essa emoção. Lógico que há escolas fazendo coisas diferentes. As pessoas perguntam se todos são assim. Eu falo:

⁴ O Cieja Campo Limpo ficou em 2º lugar no prêmio Construindo a Nação em 2012 e 2013. Concorrendo com o projeto SAE (Solidariedade animal na escola). Esse prêmio tem por objetivo ações com a participação de alunos das escolas públicas para soluções de problemas da comunidade que a comunidade está localizada. Disponível em: <<http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com.br/2012/12/projeto-cafe-terapeutico-conquista-o2.html>><<http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com.br/2013/12/mais-uma-vitoria.html>>. Acesso: 21 dez. 2015.

⁵ "Esse prêmio tem como objetivo reconhecer, estimular e valorizar experiências educacionais que promova a cultura dos direitos humanos." Disponível em: <<http://2premioedh.educapx.com/>>.

⁶ É um encontro que o prof.º Billy realiza com os pais das pessoas com deficiência que estão matriculadas na escola para formação. Então nesse dia, têm sempre a presença de um palestrante para falar de algum tema de interesse de todos. Foi iniciado em 2008.

⁷ Refere-se ao prêmio Construindo a Nação.

⁸ Seria uma pessoa que trabalha pela causa animal, o caso dele, no caso de doações e cuidados de animais abandonados. Sobre esse trabalho pode ser encontrado nesse link: <<http://www.portalnossomundo.com/site/mais/artigos/protetor-animais.html>>.

⁹ O prêmio Darcy Ribeiro de Educação foi instituído em 1998 e regulamentado em 2000. Ele consiste na concessão de diploma de menção honrosa, cujos trabalhos ou ações mereceram especial destaque na defesa e promoção da Educação no Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/sintese-dos-indicados>>. Acesso 23 de out. de 2018.

¹⁰ Mara Gabrilli é deputada federal pelo Estado de São Paulo desde 01 de fevereiro de 2011. Sofreu um acidente de carro em 1994 e ficou paraplégica e desde então defende no Congresso Nacional melhorias nas políticas públicas para as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidade e super dotação. Informações disponíveis em: <http://maragabrilli.com.br/quem-sou-eu/>. Acesso em 23 fev. 2016.

"Não. Cada um tem o seu...". Deveria ser assim. Mas o único CIEJA em que a pessoa se sente feliz em trabalhar, se sente feliz em ajudar o outro, que recebemos, eu tenho certeza que é só esse. Por mais que os outros sejam parecidos, essa energia é só aqui. Eu gosto de trabalhar aqui, é bom.

Eu acho que essa escola é humana. As escolas têm que ser humanas, têm que ser acolhedoras; elas não são humanas e não são acolhedoras, elas são um sistema automático: toca o sino, entra, toca o sino, sai o professor, entra o professor, fila para o lanche, fila para a sala de aula. Você encontra um monte de coisas na escola. Mesmo quando eu trabalhava como vice-diretor, eu consegui mudar pequenas coisas. Por exemplo, uma das escolas, perdia-se tanto tempo em receber o menino no pátio, fazer fila para cantar o Hino Nacional para depois entrar. Eu falei: "a partir de amanhã não tem mais fila nessa escola". Os professores, que estavam conversando na sala dos professores, responderam: "Como não tem fila"? Então, disse: "Não tem fila. Vocês vão para a sala quando eu der o sinal e vão receber o aluno lá dentro". Mas eu fiquei quase um mês na sala: "Não é para correr, acredito que vocês são capazes". E nunca tive problema algum. Porque a fila, a professora ficava meia hora para poder organizar e dar aula porque o aluno entrava "não, você é atrás, você é na frente, você é atrás". Eu falei: "Não, pode parar com isso". "Não vai mais passar a ter Hino Nacional. Não sabem cantar. Então, vocês ensinam o aluno a cantar e voltamos a cantar uma vez por semana". Isso quando eu comecei, em 2000 mais ou menos. "Gente, o aluno não sabe cantar. Então, para que ficar ali ouvindo o Hino Nacional, ouvindo as pessoas fazendo cara de respeito? Não. Vai ensinar. ". Nunca mais cantaram o Hino Nacional porque o professor não tinha paciência para ensinar, o aluno não quer aprender e também não vai adiantar.

Essa escola aqui é diferente porque fazemos coisas diferentes. Consultamos os alunos, aceitamos sugestões dos alunos, sugestões dos pais. É um jeito diferente que não vai assustar porque é um diferente que é compartilhado, é construído junto. Não é imposto. É gostoso.

No início é meio assustador porque vem a Dona Êda falar de passaporte¹¹, tem reunião de professores toda sexta-feira¹². A cada dois meses tem reunião nas outras

¹¹ Refere-se a estrutura do projeto político pedagógico em que "o estudante tem liberdade para escolher o melhor entre os horários disponíveis e o diário de classe tradicional foi substituído pelo 'passaporte do aluno', no qual o professor anota as aulas em que o aluno compareceu. Disponível em: <http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com.br/2015/02/vale-pena-ler-de-novo.html>. Acesso 21 dez. 2015.

¹² Nessa escola há reuniões de professores toda sexta-feira. Não há aulas nesse dia. É destinado aos professores e há projetos, por exemplo, o café terapêutico acontece de sextas-feiras a cada quinze dias.

escolas. Aqui é toda sexta-feira! Você demora para entender muitas coisas. Diário de bordo¹³, passaporte, seminário¹⁴. Vamos mudando. Quer dizer, se eu não quiser nada disso, eu não faço. "Tenta fazer desse jeito". Então, aqui é tudo permitido desde que seja tudo muito claro. É complicado no começo, mas quando você entende o que é o CIEJA, quando você entende o que é educação de qualidade e você entende que educação de qualidade é direito de todos e quem são esses todos, você fala: "Estou no lugar certo".

Eu vejo a aprendizagem desses alunos assim: eles vêm de um processo de exclusão de várias escolas. Eu atendo alunos a partir de 15 anos, então já passaram por escola regular, por escola pública, alguns passaram por escola particular, outros por instituições e não deu certo; se desse certo, eles não estariam aqui. Eu digo que aqui é tudo que não deu certo, educacionalmente falando, vem para cá. O Estado aqui é um fracasso, infelizmente; é triste, mas é verdade. Se você chegou até aqui é porque na sua caminhada educacional você foi um fracassado, não teve acesso por várias questões. Então, o aprendizado deles vai ser diferente do dos outros, tenho um desafio muito grande de não os ensinar de acordo com que a escola fez porque não deu certo, então eu não posso reproduzir.

E tem outro desafio de não os tratar como crianças, porque eles não são crianças, embora tenham deficiência intelectual, eles têm pensamentos, vontades de pessoas normais. A deficiência está ali na cabeça, normalmente para leitura, para matemática e para a escrita. Para outras coisas, tem uma normalidade que, às vezes, vem acompanhada de uma ingenuidade. Eu posso ter uma linguagem infantil, e não tenho. Não posso tentar fazer o que a escola regular fazia. Outro desafio: como eu vou fazer isso de forma diferente e como eu vou trabalhar esse conteúdo de valores? Vai demorar para entender. Então, vai ser na prática.

Campanha de arrecadação de ração, agora eu estou precisando de potinho de sorvete para o nosso projeto de produção animal. "Leva esse bilhete para a mãe. Nós temos esses animais para doar". Uma padaria perto da tua casa, entrega no mercado. Isso tudo é porque estamos falando de cuidados de animais. É uma forma de você trabalhar conteúdos diversos de forma bem diferenciada. Então, o processo deles é lento de aprendizagem. Eu não priorizo só a leitura e a escrita porque eu sei que isso não deu certo

¹³ O diário de bordo extraclasse, que é um dos métodos de avaliação do Cieja, é onde o aluno conta as experiências fora da escola. Disponível em: <<http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com.br/2015/12/uma-escola-em-que-os-alunos-tem-voz.html>>. Acesso 21 dez. 2015.

¹⁴ São temas escolhido pelos alunos e apresentado para a Escola.

até agora. Tem outro que vem, que já lê um pouquinho, então, nesse eu vou tentar investir um pouquinho na leitura e na escrita, mas a grande maioria que não tem domínio de leitura e de escrita até agora, talvez venha a ter, mas convencionalmente eu acredito que será difícil. Eu percebo que ele tem possibilidade de aprender muita coisa e a escola só foca nas questões da leitura, da escrita e da matemática: não deu certo. Então, eu faço um monte de coisas e eu tento englobar a leitura, escrita e matemática nesse monte de coisas de uma forma diferente.

Eu tenho o projeto “Texto e Contexto”, no qual trabalho textos com eles. Não vou ficar escrevendo um monte de coisas na lousa e mandar eles copiarem. Eu acho que a cópia não leva ninguém a lugar nenhum. Agora, eles podem produzir texto comigo, que eu vou utilizar esse texto de uma forma prática: eles vão ver a utilização daquilo e vão saber que foram eles que fizeram aquilo.

Entre nossos projetos está o Café Terapêutico, que acontece a cada 15 dias. Até o ano retrasado era toda sexta-feira e uma vez por ano nós fazemos o evento de aniversário para comemorar todos os encontros que aconteceram ao longo do ano, todas as pessoas que vieram falar. Esse aniversário é realizado no Teatro Casablanca¹⁵, com capacidade para 450 pessoas. Fazemos a parte teatral, a parte de *performance*, a parte musical para receber os pais, convidamos alguns palestrantes para dar mini palestras e apresentar alguns textos. Esses textos são feitos com os meninos. “Vamos falar sobre o que é inclusão”. Por exemplo: “amar é.... então, inclusão é....”. “E aí, gente, o que é inclusão?”. Eles vão falando, vamos tentando construir. A ideia principal do texto é o que tem, mas eles vão falando: “Isso cabe aqui, isso dá para fazer uma rima com outro texto”. O Café Terapêutico surgiu em 14 de março de 2007. Foi uma das minhas angústias de trabalhar aqui dentro, porque o ano inteiro de 2007, até eu entender o que era essa escola, eu comecei a trabalhar com os meninos com deficiência. As mães vinham trazer os meninos, mas conseguimos transporte; elas pararam de vir. Então, esse parar de vir para a escola foi uma ruptura muito grande para alguns. Cortou o cordão umbilical porque a mãe tem essa ligação muito forte. Só que não tínhamos pensado nisso. Como eu fazia a pós em Arteterapia, eu preciso fazer o trabalho de conclusão de curso — que não concluí, acabei desistindo. Falei: “Dona Êda, eu preciso fazer uma reunião com pais”. “Não, mas aqui não tem reunião com pais. Os pais normalmente estão aqui”. Mas eu queria usar as mães para fazer o projeto. De repente, vinha uma mãe: “O que você veio fazer aqui?”. Eu não

¹⁵ Teatro localizado dentro do Centro Unificado Educacional CasaBlanca (CEU – Casablanca).

chamei; por que ela veio? "Porque eu marquei com a minha amiga". "Ah, tá". No outro dia, outra também. "Mas o que você veio fazer aqui?". "Eu combinei com a minha amiga porque faz tempo que não nos vemos". Porque, quando elas vinham para trazer os filhos, como são duas horas e meia, elas faziam unha, tiravam a sobrancelha, faziam fofoca, faziam crochê: era uma terapia ali. De repente, consegui a perua; não vieram mais. Aí, nós ficamos sabendo que havia mães que, quando o tio da perua pegava o filho, corriam, pegavam a perua, a lotação, chegavam à escola, quando o filho chegava, elas já estavam aqui.

Aí, percebemos: "Uma coisa é estranha. Na hora de ir embora, a mãe já saía na frente, quando o filho chegava em casa, ela já estava esperando". Então, pensei: "Eu preciso fazer um trabalho com essas mães". Fiz uma reunião, que eu chamei de Café Terapêutico, a Dona Êda falou: "Como vai funcionar?". Eu falei: "Eu não sei. Só vou fazer a reunião" — com o nome "Mãos que Fazem a Diferença". O primeiro encontro aconteceu numa sexta-feira, das 09h30 às 11h. Eram 11 pessoas: eu, a Dona Êda, a coordenadora e mais 9, acho que eram 04 pais e 05 filhos. Conversamos sobre algumas coisas. No final do encontro, um pai falou: "Quando é o próximo?". Eu pensei: "Uma, que já veio um pai; é só mãe que vem. Se ele perguntou quando vai ser o próximo... — isso coisa de instantes — é porque ficou legal". Enquanto eu calculava dois meses, ele falou: "Pode ser semana que vem?". Eu pensei: "Gente, o cara gostou mesmo". Daí, eu olhei para a Êda e ela: "Pode" — para a Êda, tudo pode. Na outra sexta-feira, eu não tive tempo de pensar muito. Eu coloquei "Mãos que Fazem a Diferença II". Aí, já vieram 18 pessoas.

E já vieram duas estagiárias de Psicologia no segundo encontro, uma ficou comigo dois anos e a outra ficou um ano. Ficamos todas as sextas-feiras; sempre um tema diferente. Os temas iam surgindo, "Ah, é que eu queria...". "Isso aqui dá um tema". Se eu não tinha domínio sobre isso, eu procurava alguém para falar. Trouxe advogado, médico, dentista, assistente social, psicólogo, terapeuta, o pessoal de academia, de comércio perto, ou lixeiro para falar de meio ambiente. Cantor eu já trouxe, já trouxe a transformista Léo Áquilla¹⁶ para falar de diversidade, já trouxe *coach* profissional também.

Os temas foram surgindo. Cada Café acontece, eu estou com o ouvido atento. "Isso aqui dá um tema". Pensei em tudo e já está pronto para a outra semana. Era toda sexta-feira até o ano retrasado. No entanto, falei: "Não dá mais para fazer toda sexta-

¹⁶ É uma artista transexual formada em jornalismo pela Anhembí Morumbi

feira", porque começaram a me chamar para outras escolas, palestras em faculdades. "Vou fazer cada 15 dias". Agora, eu tenho uma equipe que me ajuda porque eu fazia tudo sozinho: eu fazia o bilhete. Acabei de fazer um bilhete da balada e fiz errado. Eu coloquei: das 15h às 16h e era das 15h às 18h. Vou ter que fazer de novo. Agora, eu tenho uma equipe que me ajuda, tem um pessoal que recebe, pega assinatura dos pais, pessoal que prepara a mesa do lanche, porque tem um lanche que todos trazem. Essa semana, nós não temos porque temos a balada no sábado¹⁷, mas, na outra semana, nós já temos, depois do dia 30. Primeira sexta-feira de novembro vai ser o próximo, das 9h30 às 11h.

Sobre o ensino de matemática, nós temos o professor dos módulos três e quatro. Deve ser o mesmo ensino da escola regular, talvez com uma linguagem diferente, mas não foge dos conteúdos.

Agora, eu vou falar da minha prática com pessoas com deficiência: tem que ser muito com material concreto. "Gente, vai ter entrega de material" — por exemplo, eu estou dando o material — "Pega aí. Vamos lá. Quantos cadernos têm aqui?". Eu vou dando os cadernos para todo mundo. "Quatro". "Conta direito". "Três". É uma forma de trabalhar matemática, porque se ficar fazendo continha na lousa não vai dar. Tudo vira matemática. Eu te falo que eu não gosto de matemática; eu odeio. Quando você não gosta de uma coisa, você não faz bem feito. Mas aqui eu acabo fazendo de uma forma diferente. Por exemplo, eu falei: "Gente, eu estou fazendo bilhete da balada. Cabem 06 bilhetes em uma folha. Eu tenho bastante gente para dar. Quantos serão em 10 folhas?". Ninguém consegue fazer essa conta. Então, eu vou lá na lousa, faço o desenho de uma folha, faço os quadradinhos. "Está vendo? Cada quadradinho desses é um bilhete. Se eu imprimir 10 folhas, teremos 60". Você acaba dando a resposta, mas eles te ajudam na construção daquele conceito. Não é fácil. Não é fácil quando você visa — eu estou falando da pessoa com deficiência — o raciocínio lógico matemático; o raciocínio lógico matemático não é preservado. Uso muito material concreto, material dourado, umas peças de dominó grandes, bastante material de EVA.

Hoje eu entreguei um saquinho de doces para eles e disse: "Vamos contar quantos doces existem aí dentro". Abriu. "Uma pipoca, um salgadinho e muitas balas. Então, conta para mim quantas balas vocês têm". Você está ali no contexto matemático, no contexto

¹⁷ Essa balada que é uma festa para os estudantes matriculados no Cieja Campo Limpo, acontece uma vez a cada dois meses aos sábados no período da tarde, sendo que alguma dessas festas são temáticas. Essa balada faz parte do projeto "mexa-se" do professor Billy.

do número, sem necessariamente falar: "Faça a conta. Faz essa conta. Pronto. Acabou. E vai embora"; tem que ser muito disfarçadamente. É uma coisa meio maluca a matemática, pelo menos o que eu faço.

Porque com eles não deu certo do jeito que sabemos fazer. "Olha, dois mais dois esses negócios do um, corta um". Até arrisco um pouco nas turminhas. Porque é legal eles fazerem também. "Faz aqui". Ele coloca um risco. "Por que você riscou?". "Na outra escola, a professora riscava". Mas ele não entende que ele risca para tirar dali e trazer para cá, para deixar o outro maior. Aí, você conta uma história. "Está vendo o número dois? O número dois fala assim: "Cinco, eu sou o dois. Eu sou muito pequenininho. Você tem cinco; você pode me emprestar o um?" "Posso. Claro". "Depois eu te devolvo". Aí, eu falo: "Gente, agora eu vou riscar aqui. Vocês lembram que o cinco ia emprestar o um para o dois? Então, eu vou riscar o cinco. Se eu tirei o um do cinco, vai ficar quanto?". Há aqueles que falam "quatro". "Por isso que o quatro está aqui. E agora? Onde eu coloco aquele que eu tirei? tem que pôr aqui do lado dele, vai ser amiguinho, parceiro" — uma linguagem... uma coisa maluca. "Será que está dando certo?". É complicado.

É como nos conteúdos de história e geografia. Eu saio muito com eles. Eu tenho o projeto "Expedições Especiais Urbanas"; não vão todos. Como no "Café Terapêutico", também não vêm todos. Eu mando um bilhete para aquele pai que pode, que não trabalha na sexta, aquela que pode trocar o dia da folga. Se eu fizer sábado, talvez venham mais. Mas eu tenho outras coisas para fazer no sábado: estudo, já faço a balada no sábado. Na balada, vem muita gente que não vem no Café. Por que vem na balada? Porque é no sábado à tarde, o Café é na sexta de manhã. Sexta de manhã tem trabalho.

Sobre o projeto "Expedições Especiais Urbanas", eu queria contar a história de São Paulo para eles. Trabalhei com as imagens antigas da cidade de São Paulo: como era e como é. "O que está diferente?". "Tem prédio". "Como é esse prédio? Tem grande, tem pequeno, tem de vidro, tem não sei o quê. Olha, tem as fotos aqui, a carroça...". Nós vamos marcar um dia para ir lá na cidade para fazer o roteiro cultural com eles. "Vocês vão procurar aqui nesses livros imagens da cidade". Eles pegam imagem de todas as cidades do Brasil. "Não, gente. Isso aqui é Minas". "Mas parece". "Mas é Minas". "Não, isso aqui é Bahia". "Olha essa igreja. Será que ela ainda existe? A parte do colégio ainda existe, teatro municipal, será que ainda existe?" Para nós termos um roteiro cultural. Há o roteiro religioso: Praça da Sé, Pátio do Colégio, Igreja de São Bento, largo de São Francisco. Então, eu falo sábado tal hora me deixa o menino aqui 10 horas da manhã e vem buscar às três da tarde. Se o pai quiser ir ele vai, se não quiser vai só o filho, dá um

lanchinho. Nós conseguimos parceria com o metrô para não pagar passagem, ganha mochila do metrô e por aí vai. Nós fazemos passeios culturais quando tem. Eu posso levar os pais, não é? Mas eu prefiro não levar. É porque eles têm que ter o momento de saírem sozinhos.

Uma das práticas que eu realizo com meus alunos é, por exemplo, contar os materiais, contar o doce que eles recebem, é uma coisa legal e ninguém faz isso. Você recebe, aliás não é o professor que dá o material, você recebe na saída, na secretaria. Então isso é uma coisa legal. Eu tenho que entregar isso. O que eu posso trabalhar com isso? Não é só entregar por entregar. Eu quero dar outro sentido, não é? “Olha, hoje eu trouxe bala, vou dar 10 para cada um”. “Olha só, me deu 5”. “Se ele perceber que só ganhou 5 e outro ganhou 10. Eu acho que isso é muito legal”.

É muito mais interessante do que receber um balãozinho numa folha, pintar 3 balãozinhos numa folha. Nós acabamos fazendo em algum momento, não é? Acho que isso é de uma forma concreta, não com material específico de matemática. Dá para agrupar em grupos, então vamos fazer matemática. Às vezes, eu paro a aula “Gente o que estamos aprendendo?” “Animais, não é?” “Matemática, calma vamos contar quantos animais temos aqui”. Você fala um monte de nomes de animais e “vamos contar quantos temos? Ah tem 40? Legal, coloca o 40. Vamos tentar pensar qual o animal que tem pena. Mas boi tem pena? Não, boi não tem pena. Então vou pintar de vermelho o que tem pena. Qual é grande aqui?” Aí vão falando o número. “Esse é grande então vamos pintar de laranja.” É uma forma diferente de trabalhar matemática. É que a palavra matemática para mim é chata, imagina para um aluno.

Eu tenho um menino cadeirante e eu fui levá-lo para assistir um show semana passada de um cover do Michael Jackson. No aniversário do Café Terapêutico de 7 anos, eu contratei o cover do Michael¹⁸ para fazer o show final. Esse show final acontece todo final do ano para comemorar as reuniões que tivemos durante o ano.

Os meninos ficaram encantados, esse cadeirante só faltava sair andando. Eu quero fazer um show aqui perto e vou te levar. Ele assistiu o show inteiro, ficou o tempo todo dançando, tiramos foto e tudo. Falei para o pai leva tal hora e busca tal hora.

Tudo é um momento de aprendizagem, aqui tudo vira esse momento, pelo menos para mim. Semana passada eu dei duas palestras em faculdades particulares, na Semana da Pedagogia, para falar das minhas práticas na educação inclusiva com jovens e adultos.

¹⁸ Uma pessoa que faz imitação do Michael Jackson.

Eu começo falando do que já rolou dentro do banheiro. Foi assim: eu estava indo para a secretaria e um menino entrou no banheiro e os outros gritavam: “Não pode entrar” e eu “por que ele não pode entrar? Se aqui o banheiro é o mesmo para homem e mulher, professor, não tem banheiro dividido para ninguém?”. “Professor, é que tem uma placa dizendo que é para o deficiente físico”. “Cadê a placa?”. “Está lá dentro”. “Tem alguma coisa estranha. Se tem uma placa e está lá dentro, vamos entrar”. Entrei com os três meninos no banheiro. Não têm deficiência, tinha uma placa e os meninos não sabiam ler. Encostamos a porta e tinha um bonequinho azul com a mão na genitália. Os alunos da faculdade, tanto da pedagogia quanto da enfermagem, não sabiam me explicar o significado. Falei: “Gente! O que é um bonequinho azul com a mão na genitália?” “Pelo amor de Deus, se vocês não sabem isso, cobrem de seus professores”. Está escrito, mas tem gente que não sabe ler: “Ao sentir dor ao urinar, procure um médico, você pode estar com algum problema”. Tem que trabalhar a imagem mesmo que não saiba, você tem que trabalhar as imagens, são símbolos. O símbolo tem importância muito grande, se não tivesse importância não tinha tanta placa na rua. Para os meninos da escola eu expliquei que não era sobre deficiências e sim que se você vai fazer xixi e sentir ardendo, não é normal. Se passar a mão no braço e estiver calor? Não é normal. Isso tudo eu ensinei no banheiro. Quando nós vamos sair, tinha um professor esperando para entrar, professor de *taekwondo*, quarta e sexta tem aula de *taekwondo* para os especiais. Aí sai um menino, saiu o outro, depois saí eu. E ele “o que vocês estavam fazendo aí dentro?” eu falei “estava dando aula” e ele “que aula?” “Depois te conto”. E agora eu estava pensando que aula eu estava dando. Eu contei na faculdade e o pessoal está rindo até agora. Aqui tudo vira aprendizagem. Em outras escolas isso não acontece e era provável ainda que alguém falasse: “o professor estava transando com 3 alunos dentro do banheiro”.

A diversidade é uma rica possibilidade de aprendizagem. As pessoas não enxergam a diversidade como um fator de aprendizagem. Aqui nós enxergamos isso, por ter muitas pessoas com opções sexuais diferentes, eu inclusive. Em outras escolas tem um aluno que faz uma gracinha ou outra. Aqui ninguém me xinga ou ofende, e isso é muito legal. Temos aluno travesti, transexual, homossexual, fale do jeito que quiser e ninguém mexe. Teve uma história de uma menina que entrou aqui ano passado, ela fez a cirurgia para mudança de sexo com 12 anos, porque ela foi para a Tailândia com um cafetão. Tem uma história complicada e ela estava no abrigo e a assistente social me liga: “preciso falar com você, um caso inédito” e eu falei “é vaga? Pode trazer.” “Não, tem uma transexual”, falei: “não tem problema, tem um monte de homossexual aqui”, “mas é que ela é

operada”, eu falei: “tudo bem”, “mas ela tem medo de não ser aceita”. Eu falei “ah, então traz”. Quando chegou, eu falei: “Nossa, que mulherão, você é bonita, hein?” E ela: “Obrigada”. Deixei-a bem à vontade e falei: “Não tenho preconceitos.” Mas os alunos mexiam, porque era muito bonita e perguntavam se era mulher. Ela revidava também, questionando o que estavam comentando. Também, rebojava muito e causava uma confusão. E eu falava: “Acho que o problema é você. Você quer se defender de uma coisa que a pessoa está olhando que, primeiro, te acha bonita, ou quer saber se você é homem ou mulher, você pode falar. Se quer saber alguma coisa? Pergunta”. “Mas vou falar desse jeito?” Falei: “Fala, não é melhor que ficar xingando?”. Um belo dia, ela passou na rua, e eu estava lá em cima naquele portão, e eu fiz: “Fiu, fiu!” e ela xingou, mas depois desculpou-se: “Aí, Billy desculpa”. “Não, não, tudo bem, mas amanhã nós conversamos”. Ela veio aqui morrendo de vergonha e eu falei “O problema não é o dedo, a questão é: para que essa defesa? Se eu fiz o fiu-fiu, eu estou falando ‘nossa que gostosa, que bonita morena’, os outros também fazem nesse sentido, mesmo que seja para tirar sarro. Agora, a confusão se dá quando a pessoa se sente agredida pela violência que você revidou? É isso que nós temos que mudar na nossa classe de diferentes, sexualmente falando”. “Puxa, eu nunca tinha pensado nisso”. “Pois é, a nossa defesa... porque nós temos que impor respeito, mas não impor respeito com a força. Eu sou respeitado em qualquer lugar que eu vou, todo mundo me ouve, muito obrigado pelo respeito, por me ouvir, pelo silêncio.”

Eu fui dar palestra agora em uma faculdade, a turminha do fundão não estava nem aí, o pessoal da frente achou que isso estava me incomodando e ficava olhando para trás. O pessoal que estava conversando era um direito que eles tinham, de não prestar a atenção. Pensei “Não, preciso ajudar esse pessoal da frente”, falei “Gente, olha só, vou fazer um comentário, vocês aqui na frente estão me incomodando tanto olhando para trás toda hora, que eu acho que o pessoal do fundo está conversando muito. Então, pessoal do fundo, não é nem por respeito a mim, mas pelo respeito das pessoas que estão aqui na frente, se vocês não estiverem interessados podem sair porque ninguém está amarrado na cadeira.” Todo mundo levantou e aplaudiu. Todo mundo queria reclamar, mas não queria atrapalhar minha fala. Todo mundo fez silêncio. Se você não está contente, vá embora. Teve uma senhorinha que levantou e falou “É isso mesmo, é uma falta de respeito e você professor...” e daí eu deixei quieto ela desabafar.

Mas a diversidade é... um sinônimo de diversidade é aprendizagem. Ninguém fala isso, mas diversidade é sinônimo de aprendizagem. Só que as pessoas não querem aprender porque acham que por você ser gay você não tem nada para ensinar. Porque

você tem deficiência você não tem nada para ensinar para o outro. Tem muito, nós aprendemos muito.

Pensando em deixar o ambiente mais à vontade para as pessoas, principalmente, para a diversidade de opções sexuais, eu trouxe a Leo Áquilla, que é minha amiga de infância, é um ícone no que chamamos de *drag queen*¹⁹, passa em todos os canais de TV, quase ganhou a Fazenda, ficou em segundo lugar, faz sucesso no Brasil e no exterior. Eu falei para os gays daqui: “A Leo Áquilla é minha amiga e ela vem aqui para conversar.” Eles não acreditaram. Primeiro, eu trouxe para conversar com os professores, tem professor que fala: “Billy, tem um... não sei como que eu chamo na sala...” “Tá, tem um gay na tua sala e aí?” “Eu quero saber se eu a chamo pelo nome de homem?” Eu falei “Pergunta para ela”. “Escuta, seu nome está aqui, você quer que chame pelo seu nome ou tem outro?” Porque nós podemos usar o nome social. Agora nós já perguntamos na matrícula: “Você quer ser chamado por esse nome ou quer que eu coloque no nome social?” “Ah pode?” “Pode”. Se no blog não tiver o vídeo, tenho as fotos desse encontro. Depois trouxe para conversar com os pais e foi muito legal também. Então diversidade é aprendizagem.

Ainda pensando na diversidade, eu já ensinei vários alunos que passaram por aqui, atualmente eu tenho 35 alunos, mais ou menos, divididos em 5 turmas. Com os meus eu faço uma divisão. Atendo 2, 3 por semana. Segunda e quarta ou terça e quinta. Essa divisão sou eu que decido. Com a deficiência intelectual, as pessoas passam numa entrevista comigo. Como eu sou mais antigo, abraço a causa de braços e pernas e tudo. Eu me tornei uma referência na Educação de Jovens e Adultos, por conta dos prêmios. Pode não ser tudo isso, mas por exemplo, eu fui considerado professor destaque dessa região de M´Boi Mirim e Campo Limpo. Não sou o melhor, mas quem fez um projeto diferente e ganhou fui eu, não é? Então, deficientes e adultos? Manda para mim.

Há 14 anos o aluno está numa escola regular. Não temos como tirar de lá e mandar para cá. Não posso tirar do serviço municipal e mandar para outro municipal, o mesmo serviço. Efetuamos uma entrevista, com psicólogos, psiquiatras, o próprio professor Billy, Cieja Campo Limpo, tem com corpo médico. Liga para secretaria, agenda um horário comigo, eu fico uma hora conversando com a mãe, eu quero conhecer essa pessoa com deficiência, quero saber como foi, saber como está a vida dela agora; por quais escolas ela passou, quanto tempo ficou mais ou menos, o que ela faz atualmente, se faz alguma

¹⁹ São artistas performáticos que se vestem com roupas femininas.

escola, se faz alguma terapia, se vai a clube, faz alguma coisa cultural. “O que a senhora sabe do CIEJA? Por que veio aqui?”.

A entrevista tem dia e horário marcados para a mãe vir. A primeira coisa eu falo: “Mãe, você não vai me responder nada. Eu vou perguntar para ele.” Como é a partir de 15 anos, quero saber se fala, se consigo entender a fala, porque eu já vou vendo se eu vou ter condições de atender. Porque eu não tenho mais obrigação, legalmente falando, a lei não garante a escola para a pessoa a partir de determinada idade. Você tem que ter até 16 anos, tem que estar lá, senão você é punida pelo Conselho Tutelar, mas passou aqui, o que conseguiu é lucro. Pensando em uma pessoa com deficiência, então. Se teve um pouco de Ensino Fundamental dá para tentarmos fazer alguma coisa. Se não concluiu o Ensino Fundamental, não dá para fazer. Mesmo assim tem alguns casos que nós pegamos como ouvintes. Aí vêm duas vezes por semana, nós fazemos todo o material, faz o passaporte, ele não pode ser matriculado porque ele já está no Ensino Médio. Eu atendo um menino atualmente que está no Ensino Médio, no segundo ano, e a mãe desse estudante veio com seu amiguinho que estava na 8ª e desistiu de estudar porque matriculou o seu amigo em outra escola, e foi outro aluno com deficiência que indicou. Eu falei “Puxa, esse está no Ensino Médio, vai ficar triste, então você vem como ouvinte. Ele fica comigo, fica com a Rose, mas não está matriculado. Eu percebo que ele tem um potencial de aprendizagem, que ainda dá para nós ajudarmos. Passada essa entrevista, eu estou conversando com ele, estou conversando com a mãe: “Mãe, ele está na escola tal, o que eu vou fazer aqui é o mesmo que a escola faz. Tirar ele de lá, tem toda uma questão emocional, grupo de amigos”. Eu pensei em tudo e vi que não dava para colocá-lo aqui. Mas eu te indico encaminhamento para transporte, encaminhamento para lazer, encaminhamento para o médico, mesmo eu falando não, ela sai com uns 3 encaminhamentos. Vou vendo outras necessidades que a pessoa tem. Mas, infelizmente, ela só quer escola, não quer outras coisas e isso é uma tragédia muito grande na inclusão, principalmente das classes mais baixas. Querem escola, porque escola tem transporte. Se tivesse 80 alunos com deficiência era muito.

Tem um menino que precisava de limite, porque ele ficava toda hora excitado, ele precisa de comportamento e isso eu que vou dar. Depois que ele estiver legal nisso é encaminhado a outros professores que trabalham aqui no Cieja. Em alguns casos, ficam um tempinho comigo, um semestre ou 2, 3 meses depois... você já pode ir direto para o módulo 1. Enquanto ninguém falar “para com isso” eu não vou parar. E todo mundo sabe.

E eu acho que eles têm que ficar só no atendimento especializado, com uma linguagem bem diferente, porque o regular já não deu certo. Porque se está ficando o regular aqui mesmo, vai acabar ficando “Olha gente, vamos fazer isso, agora vocês...” acontece aqui também. Com outro apoio, mas acontece. Para pessoa com deficiência não vai rolar. Ele já viu isso a vida inteira. Então tem que ser algo diferente. Tem que ser um período mais curto. As mães adoram, duas vezes por semana, duas horas e meia. “Ai que bom porque ele faz natação, faz não sei o que, vai para *taekwondo*, vai para o teatro, deu certinho, só faltavam esses dois dias.”

Por fim, para mim, deficiência é uma pessoa que possui eficiências, mas ele tem uma deficiência. Tem um vídeo texto que eu passo para todos os alunos: “Possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência: Um olhar que valoriza”. Deficiência eu não vou falar que é uma condição porque tem uma deficiência matemática e uma condição física genética. Eu tenho, não gosto de matemática. Eu não tive bons professores talvez, então não gostei. Tem gente que não come jiló, tem gente que adora jiló. Mas deficiência é falar sobre a eficiência da pessoa, só que você está valorizando o modo negativo. Inclusão escolar eu vejo como oportunidades. Todos precisam de oportunidades.

3.3.3 *Narrativa de Samara Annanias Teixeira da Costa*

Textualização da entrevista realizada com a professora Samara Annanias Teixeira da Costa do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo, no dia 19 de outubro de 2015.

Meu nome é Samara Annanias Teixeira da Costa, eu sou professora do Centro Integrado de Jovens e Adultos (CIEJA) há quatro anos (desde 2011). Sou formada em Pedagogia pela Universidade Anhembí Morumbi em 2006. Nesses quatro anos, eu venho trabalhando com alunos com deficiência. Fiz minha pós-graduação na Unesp de Marília, em 2013, nessa área mesmo. Eles (os organizadores e responsáveis pelo curso) vinham para São Paulo, na unidade da Barra Funda. Foi uma parceria com a Prefeitura de São Paulo. E aí, até então, antes de fazer esse curso, eu trabalhava com educação infantil.

Eu me preparei, achei importante me preparar, fazer esse curso para trabalhar com alunos com deficiência. Mas, até então, a minha intenção não era trabalhar com educação especial. Era me preparar, caso eu recebesse algum aluno. E aí, nesse tempo que eu estava

fazendo o curso, eu comecei a pesquisar um pouco sobre o trabalho no CIEJA e vim para cá, para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, mas ainda não pensando na educação especial. Quando eu cheguei aqui, me deparei com uma escola que tem muitos alunos com deficiência. Comecei esse trabalho com eles e gostei muito. E venho aprendendo. É um desafio, mas é muito gostoso.

Eu iniciei na educação infantil, numa creche conveniada¹. E com crianças pequenas, o trabalho é mais livre, mais voltado às experiências, é mão na massa. Por falta de experiência e como a escola não tinha ainda um trabalho muito estruturado, as aulas de matemática não eram muito consistentes. Nós trabalhávamos mais com datas, calendários, quantidade de alunos, que era algo mais acessível para eles, mas o registro não era muito consistente. Depois que entrei na Prefeitura de São Paulo, eu trabalhei numa Escola Municipal de Ensino Infantil (Emei). Havia uma orientação maior com relação a isso, a importância do planejamento, de incluir essas atividades no dia a dia. Então, a partir daí começou um trabalho mais consistente com relação à matemática. E a importância de ver a matemática não só nas continhas que a escola está acostumada a trabalhar, mas em coisas que, às vezes, o aluno não vê, algo que vai trazer benefícios para ele no dia a dia. Depois que eu vim aqui para o CIEJA, essa coisa passou a fazer mais sentido e o trabalho começou a ficar mais interessante. Ainda mais, pensando nos alunos com deficiência, precisamos ter muita curiosidade para saber como eles vão aprender isso, como eles estão vendo essa matemática no dia a dia, que muitas vezes, é diferente da maioria dos alunos. Eles aprendem, só que de uma forma diferente. E para mim, também, é um desafio trabalhar dessa forma. Porque é algo que não aprendemos na faculdade, temos até um pouco de dificuldade mesmo, de trazer isso para a sala de aula de uma forma interessante. Mas com a troca que temos com os professores, estamos conseguindo fazer isso acontecer.

Como eu era nova na rede, não conhecia muito bem o trabalho e alguns professores da rede comentaram comigo sobre essa escola. Só que eles diziam sempre que era muito difícil entrar aqui, que você tinha que já ser bem antigo na rede, já ter uma pontuação maior. Depois eu comecei a pesquisar, perguntar, e vi que não era tão difícil.

¹ Na capital paulista existe o serviço de convênios de Centro de Educação Infantil/Creches e entidades e a Prefeitura Municipal. Para a escola ser conveniada e receber auxílio municipal é necessário satisfazer algumas condições e organizar uma série de documentos oficiais. Mais informações para esse tipo de convênio em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdInf/convenios.aspx?MenuID=111&MenuIDAberto=88>. Acesso 22 dez. 2015.

Quando abriu o processo seletivo, eu fiz uma prova, depois uma entrevista e consegui vir para cá. Para entrar nos CIEJA é necessário ser concursado na Prefeitura de São Paulo, como professor da rede e depois realizar outro processo de seleção, este é particular de cada Instituição, é um concurso interno. Primeiro você entra na rede, depois você presta um concurso. Na verdade, todo mundo aqui é assim. Todos os professores têm a sua lotação numa escola regular. Minha lotação é numa Emei, todos, inclusive a direção, todos os professores vêm para cá através de uma designação. Trabalho meio período aqui, mas tem os professores que têm dois cargos e conseguiram trazer os dois para cá, trabalham manhã e tarde. Outros têm um cargo aqui e um cargo na escola regular.

Eu vejo essa escola assim: é uma escola que atende bastante às necessidades dos alunos. Uma escola que respeita essas necessidades e o ritmo de cada um. Ela não vê os alunos como uma grande massa, mas ela consegue enxergar a individualidade de cada um. Tanto é que percebemos, com relação aos horários, que atende às necessidades dos alunos trabalhadores. Um aluno, que é pai de família e trabalhador, para ele frequentar todos os dias uma escola em que ele tem que ficar quatro, cinco horas, é difícil. Então, aqui as aulas têm duração de duas horas e quinze, o que facilita. Tem aluno que vem do serviço direto para cá ou estuda e vai para o serviço. E os projetos também. Eles são bem contextualizados, eles saem a partir da conversa com os alunos. E principalmente, o trabalho com os alunos com deficiência. Percebo que na rede esses alunos ficam isolados. Os professores, às vezes, trazem atividades que não têm nada a ver com o assunto que está sendo trabalhado com o restante da sala. E aqui, procuramos trabalhar a inclusão para que eles participem, para que eles sejam ativos. É uma das principais diferenças que eu observo. Eu gosto bastante.

Mas não é perfeito. Temos várias questões também, estamos construindo e, muitas vezes, erramos. Mas, a partir do momento em que você pensa em todos os envolvidos, tem condições de dar certo. Uma escola onde todo mundo possa participar, onde todo mundo tenha voz é um caminho, eu acredito.

Esta escola é diferente. É bem diferente do que estamos acostumados quanto à organização. E para mim, foi difícil no começo, porque eu estava na educação infantil e vim para outro extremo, que é a educação de jovens e adultos. Mas, por mais que tenha sido diferente, não foi tão difícil de me acostumar.

O bom daqui é que temos reunião na sexta-feira durante o dia todo. Diferente da escola regular, em que as reuniões acontecem durante a semana, divididas durante a semana. E nessas reuniões temos contato com todos os professores da escola. Então, a

partir das conversas, você consegue ter diferentes pontos de vista. Há momentos para troca. Quando eu entrei aqui, eu era professora de módulo II, por exemplo, toda sexta-feira eu tinha oportunidade de conversar com todas as professoras de módulo II, manhã, tarde e noite. Era muito bom porque as professoras já eram bem antigas aqui, elas me ajudaram bastante.

Há aqueles alunos que não tiveram oportunidade de estudar, e hoje passam por dificuldades em ter que conciliar os estudos com o trabalho e a família, mas eles aprendem, porque muitos não apresentam grandes dificuldades, o que acontece no caso deles é que não tiveram oportunidade, mas conseguem caminhar. Já há aqueles que apresentam muita dificuldade, talvez porque nunca tenham ido à escola ou por terem passado um bom período fora da dela. Outros estão aqui há bastante tempo, já passaram por diferentes professores que têm maneiras diferentes de trabalhar, mas o aluno ainda apresenta bastante dificuldade, principalmente na aquisição da leitura, da escrita e da matemática. E com alunos com deficiência, que é a mesma situação, existem os que aprendem mais rápido, e outros com mais dificuldade.

Na rede municipal de ensino existe uma sala que se chama Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, a sigla é SAAI. Essa é uma dessas salas de deficiência intelectual. À tarde, ela funciona como SAAI de deficiência auditiva. E aqui temos também a de deficiência visual.

Nós temos essa sala em que funcionam dois tipos: a deficiência intelectual e deficiência auditiva, no período da tarde. Tem a *sala* do Billy, que é um professor também de deficiência intelectual. E no segundo piso, tem a de deficiência visual. Como funciona? O aluno frequenta a sala regular, normalmente, todos os dias. No contra turno, ele participa da SAAI duas vezes por semana.

Aqui, por ter uma quantidade muito grande de alunos com deficiência, nós teríamos que ter mais professores que atendessem à educação especial. E também por causa do transporte, por terem que vir duas vezes, já dificultaria. Por conta das diferenças que existem entre criança e adultos. Então, aqui nessa sala, eles não vêm, eles ficam somente comigo. Somente o C, um aluno que participa da sala regular e vem comigo duas vezes por semana. Nessa sala temos as atividades propostas para toda a escola. Eles estão envolvidos. E no dia a dia, nos espaços da escola, eles interagem bastante.

Há grupos que vêm só duas vezes por semana, até porque eles têm outras atividades fora da escola. Mas alguns vêm todos os dias. De um modo geral, eu trabalho mais a alfabetização, e com isso as outras áreas também, como matemática, geografia,

história. Tudo que é interessante para eles e dentro de todas essas disciplinas que eu falei, iniciamos o trabalho buscando assuntos que são de interesse deles. Os alunos são divididos assim: eles são matriculados e os alunos com deficiência intelectual são divididos entre mim e o professor Billy, de acordo com a deficiência e dificuldade deles. E são alunos que têm uma maior dificuldade de acompanhar a sala regular do CIEJA. Pensando até na deficiência que eles têm, achamos que fosse mais interessante agrupá-los, pois, inicialmente, eles estavam distribuídos nas salas regulares. E eles mesmos relatavam que sentiam dificuldades, por mais que os professores se esforçassem em atendê-los. Nós nos organizamos dessa forma. Agora eles relatam que preferem estar numa turma menor, com as pessoas que têm o mesmo interesse que eles, porque, às vezes, em turmas maiores ficam desestimulados em participar.

No ensino de matemática trabalhamos com coisas bem práticas. Dentro dos assuntos de interesse deles, há uma aluna que adora a banda Calypso, por exemplo. Ela começou a trabalhar a partir dessa banda, foi ver onde surgiu essa banda: “Ah! Lá no estado do Pará”. Quais são as características desse lugar? Qual é a cultura de lá? Começamos a explorar um pouco esse assunto, para não ficar só na questão da banda. Mas a banda foi uma forma de começarmos, porque ela gosta muito. Pesquisamos também receitas dessa culinária local, trabalhamos explorando a quantidade de ingredientes usados nos pratos típicos, quanto tempo tem que bater, quanto tempo tem que assar, para quantas pessoas é essa receita. Então assim, são coisas mais práticas para eles. Trabalhamos também com números, contas. Mas alguns nem sabem escrever os números. E uma coisa que eles têm muita dificuldade é de relacionar o número à quantidade. Às vezes, ele conhece o número, mas ele não sabe o que significa. É uma coisa que precisamos trabalhar com eles.

A cada ano eu tenho um grupo de vinte alunos, que são divididos em quatro grupos. Só que eles se repetem. Tem alguns que já foram embora, outros foram para outro professor. Mas, a cada ano é um grupo de vinte alunos, mais ou menos. Como essa turma são alunos com deficiência intelectual, então todos têm deficiência intelectual. Muitos por paralisia cerebral ou por conta da Síndrome de Down ou outras síndromes que apresentam. Cada grupo vem duas vezes por semana. Um grupo vem na segunda e na quarta, o outro grupo vem na terça e na quinta. No dia eu atendo dois grupos, um no primeiro período, o outro no segundo. O primeiro período é das 7h30min até 9h45min e o segundo período é das 10h até 12h.

Sobre as práticas de ensino, tento trabalhar a matemática a partir do que eles se interessam, com assuntos bem próximos deles e que façam sentido. Não adianta eu ficar falando somente, eles não prestam atenção. Eles precisam colocar a mão na massa mesmo, trabalhando bastante com o material concreto. Porque se ficar muito no abstrato, eles também não compreendem. São materiais concretos, jogos que eles gostam muito. E trabalhando com assuntos da vivência, coisas bem próximas deles. Até por isso que, às vezes, não é interessante eles estarem com os outros alunos, não todos os dias na sala de aula. Como já mencionei o caso da aluna apaixonada pela banda Calypso. Se eu começo a falar da banda, ela presta atenção. Mas não que eu vá falar só disso. Essa é uma porta para iniciarmos. Outro exemplo, foi quando trabalhamos com o filme “Como treinar o seu Dragão 2”. Aproveitamos para poder explorar e ver dali o que podemos explorar.

Dessa forma, deficiência para mim é algo que todos nós temos. E cada um tem a sua particularidade e algo que precisa ser observado e ser atendido. Diferente do que as pessoas falam: “somos todos iguais”. Não, nós não somos todos iguais, nós somos diferentes, cada um com a sua deficiência, cada um com a sua dificuldade. E precisamos atendê-las, para que possamos viver com as mesmas condições, com as mesmas oportunidades.

A inclusão é você trazer o aluno para participar ativamente do processo e que todos possam contribuir com as suas limitações, com as suas habilidades. Que todo mundo possa contribuir para que o trabalho aconteça e todos possam aprender aquilo que é interessante para cada um.

E eu acho que esse modelo de escola é um caminho. Temos várias situações em que percebemos que esses alunos estão sim incluídos. E vejo que temos muito que aprender. Mas da forma como a escola é organizada e da forma como os professores também se mostram interessados em trabalhar com esses alunos, a inclusão vem acontecendo. Porque a diversidade está posta, é natural ao ser humano. O que eu percebo, de um modo geral, é que essa diversidade não é respeitada. Até por isso que vemos altos índices de analfabetismo, de fracasso escolar, de evasão escolar, porque a pessoa não se sente incluída nesse processo. A escola atende apenas alguns que conseguem acompanhar. E a diversidade aqui na escola é algo que usamos como ferramenta para trabalharmos. Vemos a diversidade como algo rico, algo importante, que precisa ser trabalhada, que precisa ser explorada.

3.1.4 Narrativa de Rosemeire Lopes Paixão

Textualização da entrevista realizada com a professora Rosemeire Lopes Paixão do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo, no dia 19 de outubro de 2015.

Meu nome é Rosemeire Lopes da Paixão, eu sou formada em Pedagogia no ano de 2010, possuo pós-graduação, MBI (*Master of Business Informatics*) em gestão de pessoas e Psicopedagogia (2012). Terminei agora, em 2015, dois cursos de pós, um de Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal Paulista (Unifesp) e o de Educação Especial com ênfase em Deficiência Múltipla pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Estas duas últimas qualificações foram oferecidas em convênio com a Prefeitura de São Paulo. Este ano de 2016 ingressei na Universidade de São Paulo (USP) na graduação em Educomunicação.

Entrei um pouco depois nessa área da educação, passei no concurso aqui na Prefeitura de São Paulo, em 2010, mas eu já estava na escola um ano antes. Entrei em 2009, na prefeitura estou desde 2010 com um cargo, e agora esse ano eu passei de novo no concurso e fico aqui o dia todo, com os dois cargos.

Tem sido muito bom, eu aprendo bastante, a prática é muito importante, porque o que aprendemos em teoria se você não colocar na prática, se perde. Conforme você vai fazendo, você vai revendo a sua prática. Às vezes, eles (o pessoal da academia) ensinam de uma maneira, e aí você aplica, vê que pode fazer algumas adequações e vai colocando mais coisas, acrescentando, vai tirando, vai adaptando tudo o que você aprende, pra prática, e tem sido uma experiência muito rica, tem sido muito bom.

Eu acredito que quando a gente quer inovar, sai da faculdade com um monte de ideias, as coisas ficam fervendo na sua cabeça. Você quer colocar em prática e muitas vezes você não consegue pôr em prática tudo o que tem pra fazer por vários motivos, mas aqui no CIEJA Campo Limpo tenho liberdade para criar e isso é muito importante.

A gestão aqui nos dá autonomia para trabalhar, fazer um trabalho bacana, as coisas fluem. Existem alguns lugares nos quais você trabalha e não tem toda essa liberdade, você não pode se desviar do planejamento e do currículo. Às vezes surgem coisas no meio do caminho de interesse dos alunos, eles querem falar de outras coisas e é bom ter liberdade para realizar as mudanças no planejamento.

Aqui no CIEJA Campo Limpo se você tem uma ideia de um trabalho diferente, você pode chegar e conversar, dizer como é que vai trabalhar. Somos sempre motivados a fazer alguma coisa diferente, atividades diferenciadas. Se não alcançou seu objetivo de um jeito, você procura fazer de um modo diferente. A escola inteira é um ambiente educativo, eu não preciso ficar trancada dentro da minha sala de aula, eu posso ir para os outros espaços. Isso para mim é muito rico, porque eu sou uma pessoa que não gosta de ficar trancada, eu gosto de ter essa liberdade, esse portão aberto pra mim, é uma das coisas que tem de melhor.

Não são grades, não são portões, você não se sente preso, temos essa liberdade, e eles (os alunos) são felizes, a gente vê que, se formos a uma escola regular, eles estariam isolados em algum lugar, sofrendo bullying, às vezes sendo motivo de chacota. Quando a gente conversa com eles e pergunta como foi a escola anterior é o que eles relatam. Eles já estão aqui, são adultos, vêm de escolas por onde já passaram por um processo educacional de alfabetização, e não deu certo porque desistiram, por algum motivo saíram daquela escola sem ter concluído o processo.

O aluno A, por exemplo, olha o tamanho desse rapaz bonito, charmoso. Ele ficou na outra escola até os 16 anos e não passou do fundamental I. Como é que colocam um menino desse tamanho com 16 anos? Ele não era menor do que é agora. Como é que ficam com essa criança desse tamanho na quarta série a vida toda? Sai do primeiro ano e vai para o terceiro, do terceiro volta pro segundo, eles vão colocando em salas, assim, aleatórias, mas não veem que ele já é rapaz. Mesmo que a idade cronológica não acompanhe a psicológica, ele já é um rapaz, está namorando, a namorada está ali do lado. Estou de olho, cuidando deles. Percebemos que precisamos olhar para eles, não é pra ficar tratando como bebês porque não são, ficar com eles no fundamental I não tem mais sentido. Acho que aqui é importante pra eles, eles são autônomos. Eles são livres, têm seus grupos, conversam. O F. tem a namorada dele lá na outra sala, eles têm aquele momento de socialização em que ficam juntos, almoçam juntos, e conversam sobre futebol, sobre namorada, sobre a vida e é uma coisa normal, bacana, essa socialização é saudável e acho que tem que ser incentivada, é muito bom.

Eu acabei conhecendo esta escola em um estágio que eu fiz quando estava na faculdade. Eu já sabia como a escola estava organizada. Fiquei sabendo que essa escola tinha Educação de Jovens e Adultos e eu vim conhecer. Fiz estágio aqui com o Billy, fiquei na sala dele, ele não era professor de educação especial, ele trabalhava em uma sala regular, na época, era módulo I e eu fiquei com ele uma semana. Apaixonei-me pelo lugar,

tudo muito bonito, um trabalho diferente e fiquei com aquilo na cabeça: "se eu passar em São Paulo, quero vir pra cá", e aconteceu que deu certo. É um caminho, levou uns cinco, seis anos pra chegar aqui, mas eu estou aqui. É muito bom. E esse é o primeiro ano que trabalho aqui.

No início é um choque para o lado positivo, porque você tem tanto oxigênio que você fica "superventilada", é muito bom. Quando eu cheguei, é uma coisa muito nova, é uma expectativa que você vai poder colocar aquilo que você pensa em prática. A pedagogia que você acredita ser diferenciada, em prática, dá um vigor nas suas forças, faz você acreditar que a educação tem jeito, que a educação especial tem jeito, que pode ser mais significativa, então é muito bom.

Eu acho que as outras escolas deveriam ser como o CIEJA. Aqui tudo tem muito significado, as coisas não são soltas, aleatórias. Você tem os temas mensais e faz o seu planejamento dentro desses temas e a escola toda está envolvida. Eles não são uma parte excluída, não estão fora do contexto, eles estão sempre dentro do contexto, tudo foi feito pensando neles. Mesmo tendo feito estágio não é a mesma coisa que estar aqui todos os dias, então a gente vê essas coisas acontecendo diariamente e é muito bacana, é um movimento, nunca está parado, está sempre movimentando, então é muito bom.

Em relação aos alunos, quase sempre é um trabalho de formiguinha, você vai ensinar sempre voltando ao princípio, mas o que é o mais importante, que eu acredito, além da alfabetização, é o dia a dia. Aprender a conviver pra vida, aprender a fazer uma atividade em casa, poder ter a possibilidade de trabalhar. Alguns meninos que são indicados para trabalhar, autonomia pra vida, mas o importante é "Ah, eu não consigo ler", mas se ele aprendeu a ler o nome do ônibus que ele precisa já é uma coisa muito significativa pra ele. A parte pedagógica é difícil porque a maioria são alunos com deficiências intelectuais, eles possuem limitações, mas não é um limite que eu imponho. Não vou pôr limite nenhum, ele vai chegar onde ele puder chegar. Não colocamos limite: "Ah, ele não vai aprender então eu não vou ensinar". Não, nós vamos dar estímulos. Eles têm um tempo diferente de aprendizagem, mas aprendem sim, independentemente das limitações que eles têm, sempre aprendem algo. Alguns alunos são deficientes intelectuais e estão alfabetizados, e têm uma interação maravilhosa aqui no ambiente escolar e em outros lugares também, isso ajuda muito.

Com cegos é mais complicado, porque o Braille é muito difícil. O ponto está ali, você decodifica o Braille, como se você estivesse lendo um código, mas você sabe o que está escrito porque você enxerga, agora o cego não, é mais complicado, porque ele vai ler

no tato, se ele se perder tem que voltar e tem que fazer essa associação entre o código, a letra, e o som. Os fonemas são difíceis de perceber, então se ele fala errado, por exemplo, vai falar "bicicreta", ele vai achar que tem que colocar o R ali. Ele não tem o recurso visual de ver o que é um "cre", o que é diferente naquele fonema, então tem que trabalhar muito isso, o fonema e tato pra ele ler com as mãos. Como sou eu que ensino o Braille para eles, conheço bem a dificuldade dos alunos cegos em aprender. Só eu tenho 6 alunos cegos, é a turma que começa às 10 da manhã.

Todos os alunos com deficiência são atendidos na Sala de Apoio e Atendimento à Inclusão (SAAI). Estas salas de apoio funcionam no contraturno das aulas regulares, duas vezes na semana. Podemos alterar um pouco, conforme a necessidade, por exemplo, os cegos vêm para aulas todos os dias para aprenderem bem o Braille. Porque é difícil e, realmente, precisam estar aqui todos os dias e precisa muito mais empenho por parte deles para aprender. Damos a instrumentação, a ferramenta, mas eles têm que querer usar, porque hoje existem muitos aplicativos que facilitam, eles têm *e-mail*, redes sociais, conversam tranquilamente, e aí fogem um pouco desse recurso, do Braille, de ter que ler com as mãos. E essa sala é adaptada pra eles, tem máquinas de Braille, tem impressora em Braille, tem monitor de ampliação, tem lupas, os livros são todos em Braille, tem atlas em Braille, todos os jogos que estão ali são táteis. Alguns adultos estão sendo readaptados, eles não nasceram cegos, então estão fazendo toda essa adaptação de um mundo em que eles enxergavam para outro em que eles não veem. Essa adaptação é muito importante, precisam se conscientizar de que não enxergam e que precisam disso.

Mas o Braille para eles é difícil, a gente tem que insistir bastante para eles não desistirem, porque se deixar eles desistem, então você tem sempre que reforçar que é necessário, trazendo atividades diferenciadas e leituras, não dá pra ser um texto muito grande. Trabalho primeiro com coisas menores para que eles não se desmotivem a ler. O texto é curto, mas em Braille ele ocupa muito mais espaço. Se você faz um texto de uma página, em Braille são umas dez, para eles lerem aquele monte de folhas já assusta, então tem que ir adaptando os recursos para fazer uma atividade que eles gostem pra que eles não se sintam desmotivados.

Em relação ao conteúdo de matemática, ensinamos o básico, eu não sou professora generalista, sou pedagoga, então eu vou dar as ferramentas pra eles. O que eu ensino são os números, as quatro operações. E dentro da sala de aula regular, (os alunos e os professores) irão buscar o que precisam para poderem entender e adaptar o material. Mas tanto para eles (cegos) quanto para os deficientes intelectuais temos que voltar para o

concreto, como o material cuisenaire, material dourado, geoplano¹, coisas bem palpáveis. Uma coisa que ainda me falta é a técnica do soroban ²para que eles possam dominar as quatro operações e usar pra vida, pra qualquer lugar em que eles estiverem poderem se utilizar do que aprenderam.

Poderia ensiná-los com a calculadora com som, porém o público que eu atendo não tem muitos recursos para adquirir essas tecnologias. Eles têm reglete³ que é um material muito simples, uma prancheta e uma peça de plástico, custa R\$ 70,00. Uma máquina de Braille vai custar 300 vezes mais. Então eles vão ter a reglete mais perto deles, mesmo assim eu ainda acho caro, porque é uma prancheta, podia ser uma coisa mais acessível. As pessoas com baixa visão precisam de uma lupa, que também custa caro e vão precisar de um tablet, por exemplo, tem que ter no mínimo Android pra poder baixar os aplicativos de acessibilidade. Essas coisas custam caro, mas o soroban não, já é baratinho, você leva em qualquer lugar.

Eu estou em formação em deficiência visual, não domino o soroban ainda, fazemos as adaptações aqui para parte mais prática. Não acho nem vídeos adequados na *internet*, achei alguns e conseguimos fazer até a soma e dá pra fazer as quatro operações. Esse ano fiz algumas oficinas no Instituto Benjamin Constant, que fica no Rio de Janeiro/RJ, foi a primeira escola para meninos cegos, então já tem mais de 160 anos de tradição, trabalhando com educação de cegos.

Este ano, nas férias de julho pretendo ir novamente, desta vez especificamente para o curso de soroban para poder ajudá-los também nessa aquisição do conhecimento. Tudo o que eu aprendi lá tenho colocado em prática e os alunos têm gostado bastante, foi importante. O geoplano é uma coisa super simples, é prego e tal, e se faz muitas coisas com ele. Trabalho geometria, área e perímetro, dá pra fazer as quatro operações também.

Todos esses recursos são importantes. E o que eles mais gostaram foi a prancha de desenho, porque pode-se pensar que ele é cego e que não vai querer desenhar, "desenhar pra quê? Não enxerga", mas foi a prancha de desenho, mais um recurso que aprendi nas oficinas, que eu ainda não conhecia. Descobrimos que uma das nossas alunas com baixa visão tem uma noção do desenho perfeita. Quando os desenhos são feitos por alunos cegos também é muito interessante. A aquisição do nome, o saber escrever seu

¹ São materiais pedagógicos utilizado para trabalhar os conceitos de número, contagem, operações matemáticas e geometria.

² É um ábaco japonês é utilizado como um instrumento de realizar contas numéricas.

³ É um instrumento criado para a escrita do Braille.

nome, assinar é importante. Nessa prancha de desenho eles podem lembrar como eles escreviam o nome antes da cegueira, no caso da cegueira adquirida. Teve um caso de uma pessoa com deficiência em que eu dei as letras móveis pra ele e ele não lembrava como é que se escreve. Ele era muito pequeno quando ficou cego e não foi alfabetizado, então ele quer saber as letras do nome dele pra poder assinar, eu acho que isso é muito bom. Porque ele assina em Braille, e como Braille é um código, qualquer um pode assinar por ele, para provar que ele é ele mesmo, precisa sempre colocar a digital.

Nessa prancha é possível sentir o relevo e isso faz muita diferença. Ficaram encantados de poder desenhar de novo. Outro caso é do aluno A, eu dei uma planta na mão dele, ele sentiu a planta e desenhou de novo. Aí você vê que ele tem cuidado com a cor, ele fez a terra de uma cor, o caule da planta com outra cor e fez as folhas com outra cor. Em outro desenho, ele teve o cuidado de desenhar as orelhas, o focinho, as patas, o rabinho com outra cor. Ele pediu a cor, falou que queria rosa e preto. Ele separou as cores para saber onde estava cada uma e ele fez. Poder desenhar é uma habilidade que eles tinham perdido. Nessas oficinas também aprendemos a confeccionar o material que vamos usar, nos dá autonomia.

A tela de desenho deu um ânimo, apresentei para eles a tela, achei que iam achar interessante, mas eu não vi a dimensão de como voltar a desenhar era importante pra eles. Isso é uma coisa que eu acho que perde um pouco o sentido quando você não enxerga, mas quando você mesmo faz, sente o relevo do que está fazendo, pra eles foi muito bacana, eles adoraram

Outro recurso que eu vi lá no Instituto é o *thermoform*, um equipamento que copia a imagem deixando-a em alto relevo, mas essa máquina é muito cara. Qualquer atividade que você tem pode ser passada para o *thermoform* e fazer as marcações de relevo e textura, trabalhar o mapa, por exemplo, cada região do Brasil. Você tem que colocar uma textura diferente, norte com uma, sudeste com outra, pra poderem diferenciar as diversas regiões brasileiras. Esse trabalho também pode ser feito manualmente, dá mais trabalho, mas é possível. Temos outras instituições que trabalham com deficientes visuais aqui em São Paulo, como Laramara⁴ e Fundação DorinaNowill⁵, por exemplo, temos o aluno A. que

⁴Laramara é uma associação brasileira de assistência ao deficiente visual que visa apoiar a inclusão escolar e social de pessoas com deficiência visual. Para saber mais, acesse: <http://laramara.org.br/>. Acesso em: 21 dez. 2018

⁵ A Fundação Dorina Nowill é uma organização sem fins lucrativos que se dedica a inclusão social de pessoas com deficiência visual. Para saber mais, acesse: <https://www.fundacaodorina.org.br/fundacao/quem-somos/>. Acesso em: 21 dez. 2018

faz formação no Dorina, ele está esperando para receber a bengala dele. Ele tem deficiência intelectual, Síndrome de Bardet-Biedl⁶, e essa síndrome interfere na visão dele também. Ele tem retinose pigmentar, de noite enxerga menos, por isso ele quer a bengala pra poder não se machucar, não cair. Atualmente (2015) ele já enxerga pouco durante o dia também. A bengala também tem que ser feita sob medida, tudo isso tem que ser orientado, mas eles trabalham com orientação para as pessoas com deficiência visual, não é para a formação de professor.

Em algumas oportunidades a prefeitura oferece cursos específicos na área de deficiência visual, em parceria com instituições que são referência. Alguns cursos são abertos para toda a rede, outros já são mais direcionados aos professores que atuam em salas de SAAI, outras formações são contínuas, como as que realizamos semanalmente na própria Unidade Escolar.

O material para as pessoas com deficiência visual deve ser em quantidade suficiente para que todos realizem as atividades ao mesmo tempo, não adianta esperar um acabar para outro fazer, o importante é que cada um tenha seu material para a aula fluir, pra você dar orientação e fazer tudo junto. Aqui no CIEJA Campo Limpo não falta material para trabalhar com os alunos, sempre damos um jeito, quando vou trabalhar matemática uso material dourado, o geoplano, tudo no concreto.

No que se refere à diversidade que existe aqui no CIEJA Campo Limpo, eles estão realmente incluídos, o planejamento é feito pensando também nas necessidades dos alunos deficientes. Talvez em outra escola estes alunos estariam à margem, acredito que as pessoas com deficiência devam ocupar todos os espaços sociais, as pessoas devem se conscientizar, ser mais solidárias, essas pessoas têm muito a nos ensinar.

A mãe do A. contou que, quando ele era pequeno, se ele quisesse sentar no seu lugar ele iria te arrancar daí, então é complicado você estar no ensino regular nesta configuração atual, mas tem que se fazer alguma coisa para trabalhar toda essa diversidade, sei que é difícil. Precisamos de mais investimento em políticas públicas, mais recursos humanos também. Aqui nós já pegamos os alunos na fase adulta, eles já passaram por muitas etapas de escolarização.

Há os alunos que fazem taekwondo também, então eles já vêm com um estímulo a mais. Recebemos reclamações do tipo: aqui eles se comportam e em casa eles têm

⁶ É uma síndrome degenerativa que afeta a retina ocular. Informações mais específicas sobre essa síndrome, pode ser encontrada em: <http://retinabrasil.org.br/site/doencas/sindrome-de-laurence-moon-bardet-biedl/>. Acesso em: 21 dez. 2018

comportamento mais agressivo, aí estamos sempre conversando com os alunos. Eles têm esse incentivo, eles gostam muito de estar aqui, acredito que eles realmente estão incluídos, qualquer mesa em que eles se sentarem pra estudar vão conversar e interagir com todos. As pessoas que vêm pra cá já conhecem essa característica daqui, então a gente quase não tem problema de desentendimentos, de alguém ser destrutado, alguma coisa assim. Aqui é um ambiente social, a gente já tem toda essa cultura, então é bacana.

Eles não querem ir embora de jeito nenhum. Se falarmos que vai terminar o atendimento, o pai já fica triste, o aluno já fica triste, "Não, mas só mais 1 ano", porque a gente tem que pensar que aqui é uma escola regular também e que uma hora vai acabar. O aluno não vai ficar aqui pra sempre, uma hora acaba, a gente já vai preparando-o para essa parte, uma hora tem que dar tchau, mas eles gostam muito daqui.

Oferecemos para todos os alunos essas atividades diferenciadas. Cada um tem um grau de entendimento. Às vezes, o professor fala que está trabalhando a mesma atividade, mas com três, quatro pontos diferentes, um está vendo uma cor, outro quantos tem, mas a mesma atividade você tem que ver várias formas diferentes de aplicar, cada um tem uma necessidade diferente. As mesas também, como elas são assim sextavadas, todos trabalham juntos e um ajuda o outro, tem essa parte de não isolar, de ser sempre tudo muito comunicativo, as pessoas sempre se comunicando, conversando, interagindo, isso é bem importante. Entre nós, professores, existem muitas trocas de conhecimento, de ideias, a gente está sempre interagindo com o outro, tem essa ligação, aqui ninguém é uma ilha, estão todos se comunicando.

Tenho em média 35 alunos com deficiência e os atendo no contraturno, em horários diferentes. São dois dias por semana, mas estou aqui o dia todo, em dois períodos, eu só trabalho com eles. Aqui nessa turma eu tenho pessoas com deficiência intelectual, tenho outras que são as pessoas com deficiência visual; o prof. Billy e a prof. Samara também têm turmas de alunos deficientes intelectuais e a prof. Valeska dá aula para os surdos, esses atendimentos acontecem todos no contraturno em salas de SAAI.

Eles estão sempre juntos, mas os cegos, como eles ouvem, conseguem acompanhar, eles têm dificuldade de passar para o papel em escrita Braille, precisam de mais tempo pra poder escrever e tudo mais, mas eles acompanham. Temos uma aluna aqui, a R, que é baixa visão, ela fica muito em casa, teve um problema sério de saúde e perdeu parte da visão. Ela tem 16 anos e tudo pra ela é muita novidade. Ela foi alfabetizada no GRAAC (Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer) que

é dentro do hospital. Os passeios culturais oferecidos aqui também são muito importantes para o desenvolvimento dos alunos, dão outras perspectivas.

Aqui na escola nós temos também a sala de informática e todos os computadores têm programa NVDA (*NonVisual Desktop Access*) é um programa de leitor de tela. O programa lê o que está escrito na tela pros alunos cegos, eles colocam o fone de ouvido e acessam a *internet*, criamos *e-mail*, quase todos eles têm *e-mail*, recebem conteúdo. Queremos fazer *e-mail* para R. também, pra ela ter acesso às redes sociais, mais pra frente a família pode comprar um computador ou outro meio eletrônico para ela poder acessar. A maioria dos alunos cegos já possuem celulares modernos com comando de voz e integrados nas redes sociais e se comunicam normalmente, como qualquer outra pessoa vidente.

O A. adora canal de vídeos e ele não enxerga. Ele adora e fala: "vi no canal de vídeos isso, aquilo outro", eles usam muito esse termo, eu vi, eles gostam muito, têm redes sociais, você manda *e-mail* com conteúdo, com texto, eles ouvem o texto com leitor que têm no aplicativo e tudo mais, estão incluídos na tecnologia, usam bastante, aquilo que eles perdem na visão eles vão tentando suprir com outras coisas, são muito inteligentes.

Dessa forma, não sei dizer o que é deficiência, vou ter que pensar mais, porque eu não os vejo como pessoas deficientes, como se faltasse alguma coisa, eu acho que eles são completos do jeito deles, desse jeitinho que eles são, temos que aprender com eles. Não são eles que têm algum problema, às vezes, o problema está na gente de não aceitar como eles são, cada um é como é, fica difícil encontrar uma palavra só pra definir deficiência.

E a inclusão pra mim também é tudo. Eu acredito que quando você tem que pensar que tem que incluir, não é uma inclusão. Quando é natural e está tudo encaminhado e você não consegue entender onde está a inclusão ali, como está tudo junto e misturado, acho que já está perfeito. Acredito que quando você tem que pensar na inclusão, em incluir alguém, colocar alguém ali, ainda tem serviço a ser feito. E como as coisas correm aqui de uma maneira muito natural, a inclusão está aqui, a gente respira e vive ela. Para mim não faz diferença, são alunos normais como quaisquer outros, trabalhamos com eles e é um prazer. São pessoas que agregam muito, aprendemos, eles têm muito mais pra ensinar a gente do que o conteúdo que eu tenho pra ensinar pra eles. Não consigo me imaginar fazendo outra coisa.

3.1.5 Narrativa de Mario Xavier

Textualização da entrevista realizada com o professor Mario Xavier do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo, no dia 19 de outubro de 2015.

Meu nome é Mario Xavier. Eu fiz primeiro Matemática, me formei em 2002, com ênfase em sistemas operacionais. Eu trabalhava em banco, então matemática ia ser uma só uma ferramentazinha para mim. Depois, quando eu saí do banco, eu fiz a Licenciatura na Oswaldo Cruz, também particular. E a pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica/SP, em Educação Matemática, em 2006. E depois foram cursos que fui fazendo. Cursos de especialização, fiz curso lá na Universidade de Brasília também. Mas foram, assim, cursos. O de Brasília foi à distância, mas a maioria deles foram presenciais. E eu sou formado também em Pedagogia no ano de 2010.

Estou na prefeitura de São Paulo desde 2006, mas eu dou aula desde 2001 na rede estadual. E a rede estadual é conteudista. Tem que trabalhar o conteúdo, tem que dar a sequência, independente. Não tem uma análise por aluno. Não tem esse critério. E quando ela está trazendo uma avaliação diagnóstica é através de teste, o que é um absurdo, você está testando se o aluno sabe chutar ou não. Não dá para saber se o aluno é alfabetizado ou não em um teste. E um número de alunos gigante dentro da sala de aula, 35, 40. Eu tenho o ensino médio à noite. Eu tenho salas com 55 alunos.

E para mim, por exemplo, chegar e falar assim, "olha, esse aluno tem tal dificuldade, aquele aluno tem tal dificuldade", é difícilimo. Às vezes, você vai descobrir uma dificuldade do aluno no final do ano. Então, a grande dificuldade que eu vejo na rede estadual é essa. Outra coisa também é com relação à organização das escolas. Não se tem, assim, muita parceria com a comunidade. Faltam parceiros que convivam com a escola. Os Conselhos, APM¹, conselhos de professores e pais quase não existem. Às vezes, são as próprias pessoas que fazem parte da comunidade da escola, a merendeira, que tem um filho, é colocada para pertencer à APM, porque a comunidade não participa. Não tem nenhum atrativo para trazer o aluno para dentro da escola. O aluno não se sente pertencente à escola nunca. Por isso, existe muita pichação, muita depredação do patrimônio. Porque, para eles, a escola é um outro ponto. E você pega o contraponto, como esta escola em que estamos, que tem o portão aberto, você entra e as salas de aulas

¹ Associação de Pais e Mestres.

são todas abertas. Você trabalha valores com o aluno em todos os pontos da escola. Ele está aprendendo em qualquer lugar da escola. Ele não está aprendendo somente na sala de aula. Você fala assim: "Puxa vida, você tem uma escola no meio de um bairro onde o pai vai na farmácia, é aberta. Ele vai no posto de saúde, é aberto. Ele vai num supermercado, é aberto. O único local que é fechado é a escola". Então, ela não pertence. Ela fica fora da realidade que existe na comunidade. Então, isso é uma problemática. Eu ainda trabalho na escola do estado à noite.

Você tem um monte de entraves quando você tenta. Se você vai com uma ideologia dessa pra uma escola que seja regular, o primeiro entrave que tem é o próprio professor. É mais fácil ele chegar e encher uma lousa de conteúdo e esquecer se o aluno aprendeu ou não aprendeu. É mais fácil. Então você acaba sendo uma maquinazinha que está funcionando para o sistema. Se é pra fazer assim, vamos fazer. Todo mundo igual. Classifica os alunos por nota, você dá um, dois, três, quatro, cinco, até dez, "Isso aqui é assim". Às vezes, você não precisa nem avaliar. Nem dar uma avaliação. Você já classifica: "esse é cinco. Aquele aluno lá me enche o saco é dois. Esse aqui é dez, porque ele me ajuda a fazer algumas coisas". É mais fácil para o professor assim.

Então, a primeira resistência que existe é essa. A grande resistência são os próprios diretores. Eles não têm uma formação voltada pra isso. Se preocupam, às vezes, até mais com o administrativo do que com as questões pedagógicas. Não se envolvem tanto com as questões pedagógicas. Quando você vai falar de uma formação pedagógica, os próprios ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico e Coletivo) não funcionam pra isso. As reuniões de professores.

E você tem o horário pedagógico, em que você tem mais informes e mais nomes de alunos sendo levantados com problemas que existem em alguns períodos, do que uma formação para o professor, uma formação para a escola, um direcionamento. Esses são os entraves das escolas em que eu já passei. Algumas funcionam bem, mas as que funcionam bem ainda estão muito mais dentro do sistema do que fora. Funcionar bem uma escola que seja tradicional é o aluno dentro da sala de aula, cinco horas lá, aprendendo. Essa é a escola ideal. A escola que tem um movimento, que tem uma movimentação de aluno fora da sala de aula, ela é considerada uma escola que é ruim. Isso por pais e alunos. E, aqui, você vê que é o contrário.

Aqui é dividido em módulo. Então tem módulo um, dois, três, quatro. Quando o aluno vem aqui pra escola, ele primeiro faz um teste, uma avaliaçãozinha, a gente verifica como está a escrita, como está a aprendizagem de matemática dele, como está a

interpretação, o que ele tem de conhecimento de mundo. Então, é feita uma espécie de triagem. Aqui, como é EJA, Educação de Jovens e Adultos, entende-se que ele, em algum momento, parou de estudar no ensino regular ou, então, ele saiu do fluxo regular de ensino para poder estar aqui com a gente. Ou ele tem a idade avançada, ou ele não está na idade e série adequada. E, aí, o que acontece? A partir dessa triagem que é feita, o aluno é classificado em uma dessas séries. Então, vamos supor que um aluno do regular não se alfabetizou e estava no oitavo ano. E ele não é alfabetizado. Ele vai para o módulo um. Ele vai se alfabetizar primeiro, passar para pós-alfabetização, para o módulo dois. Depois ele será incluído no módulo três, que é um pouco mais avançado, até chegar no módulo quatro, que seria o módulo terminal.

Neste módulo entendemos que os alunos conseguem fazer as interpretações e ter um conhecimento de mundo um pouco maior. Então, a gente faz essa triagem. E tem pessoas que, de repente, pararam. Pode ter o caso contrário, eles pararam lá no segundo ano, quinto ano do ensino regular, mas já têm um conhecimento, já têm leitura. O próprio trabalho dele faz com que ele tenha uma dinâmica matemática, que ele tenha já um raciocínio, ele vai ser classificado no módulo quatro. Não precisa passar por todas as fases. Então, primeiro é feita essa triagem. E os alunos com deficiência são atendidos primeiro pela SAAI. E, tendo a adequação, eles vão passando para os outros módulos. Por exemplo, nessa turma em que eu estou agora, que é módulo três, eu recebo toda terça e toda quinta um grupo que vem da SAAI, que são os alunos com deficiência, que ficam conosco se adequando, até poder estar no fluxo correto dentro do módulo três. A gente vai primeiro adaptando, vendo como é a necessidade dele, o que ele pode progredir, o que não pode. A gente tem que ver muito isso. Nós vamos vendo por aluno. A média é isso, 6, 8 alunos que ficam com a gente, além dos que já estão lá no módulo regular.

Aqui temos os atendimentos, assim, tudo mundo junto. Então há idosos e adolescentes. Quer dizer, quando a gente fala adolescente, existem vários grupos de adolescentes. Um tem aprendizagem, outro não. Então, todos eles estão juntos. Isso já é um diferencial que existe aqui, aprende-se no heterogêneo.

Na hora de aula de educação física, tem um espaço lá atrás da escola, que é um espaço pequeno. Quando tem uma atividade física, assim, normal, nós utilizamos esse espaço, ou então o Sequencial, o colégio Sequencial, que tem uma universidade aqui em frente. Eles cedem o espaço, eles são parceiros nossos também, cedem a quadra, as pessoas vão lá fazer educação física. E, geralmente, são os módulo um e dois que fazem. O três e o quatro, não. Os alunos com deficiência junto com os outros alunos também

fazem atividades físicas. Aqui eles têm tanta coisa. Eles têm taekwondo, têm oficina disso, oficina daquilo.

Na escola temos seis períodos. O aluno pode vir em qualquer um. Vamos supor, ele está comigo em matemática, veio da linguagens e códigos, ele vai ficar um mês comigo, e pode vir em qualquer horário. Qualquer desses seis horários que a escola disponibiliza. Ele pode vir de manhã, à tarde, à noite, sem problema nenhum. À tarde, dois horários, à noite, dois horários, de manhã, dois horários. Ficam duas horas e meia dentro do agrupamento deles. Por exemplo, eu estou com uma turma que veio de linguagens e códigos, a origem deles foi lá. Aí, depois, eles foram para ciências humanas. Depois eles foram para ciências do pensamento e, agora, eles estão comigo em matemática. Então esse agrupamento que está comigo pode vir em qualquer agrupamento de matemática dentro dos seis horários. Ele tem que fazer, então, vamos supor, matemática, ciências do pensamento, que inclui ciência e filosofia. Linguagens e códigos é inglês e português. E ciências humanas, que é história e geografia. Então eles têm quatro agrupamentos. Em geral ele faz um agrupamento de duas horas e meia todos os dias.

Essa é a carga horária dos módulos regulares. Ao invés do regular, ele vendo todas as disciplinas, todos os dias, ele tem um foco diferenciado. Só que quando a gente fala matemática, a gente tem: "Ele vai ver só multiplicar, dividir, tal", não é isso. Então, a gente trabalha uma situação problema. Essa situação problema tem um fundo moral, que precisa ser trabalhado. A gente tem que envolver nisso as questões que a escola trabalha aqui, o que ele entende, o sonho que ele tem, a ideologia de vida, a ideologia de vida pra ele levar lá fora. Então, a gente que desenvolver um problema que ele vai ver durante todo esse mês até ele ter uma resposta para aquela situação. Então, tem que ter essa divisiozinha nas aulas. E, por exemplo, a gente trabalha uma frase do dia. Ele tem o diário de bordo, que é o diário onde ele faz os relatos dele de como foi a aula. A gente trabalha a escrita, a produção, vê como está a produção escrita dele.

Toda sexta fazemos o planejamento. Primeiro, faz-se um planejamento no começo do ano. Um planejamento anual. Como serão divididos esses tempos na sala de aula. Então, a gente tem um tempo que é a frase. A gente discute essa frase, uns 5 minutos. Depois, a gente tem a leitura do diário de bordo de 2 alunos, mais ou menos, que não pode passar de 10 minutos. Aí, já não tem discussão. É uma leitura mesmo do que ele viu, do que ele entendeu da aula. Ou o que ele entendeu do dia, ou o que ele viu de fato durante o dia, que ele pode relatar. Depois, discutimos problemas que a gente teve do dia anterior.

Ou a situação que a gente está trabalhando, vendo situações-problema, dentro daquelas situações-problema maiores. Que a gente chama de procurando respostas.

Esse “Procurando Respostas”, acontece até o final do curso. E no final do curso, ele fecha justamente com a apresentação que eles fazem do que viram, o que foi significativo para eles, juntamente com a situação problema, como eles resolveriam. Aqui, a gente tem muito a ideia do compartilhar, do fazer junto, da liberdade, do conhecimento, do que é aprender. Então, essas coisas, a gente vai incluindo dentro da situação. Porque na escola regular é só conteúdo.

Aqui, primeiro nós discutimos o que seriam os nossos valores. A gente fechou num grupo de 12, 13 valores, que a gente tem aqui, no CIEJA. Temos que levar em consideração tudo o que a gente vai planejar. A gente desenvolve primeiro um tema central, que, esse ano, é Qualidade de Vida e Meio-ambiente. E aí, a gente vem com essa divisão do que a gente vai trabalhar, dentro da matemática, esses valores e essa temática.

E isso é feito no começo do ano. Depois, cada professor tem direito de mexer no seu planejamento, envia para a coordenação, eles analisam se está adequado dentro daquele planejamento que a gente fez. E toda sexta-feira a gente tem esse tempo para planejar com os três professores que trabalham nos três horários. E isso é um diferencial enorme aqui da escola. É ter esse tempo de planejar com o grupo de professores. Então, a aula que ele der de manhã, à tarde ou à noite, é a mesma aula. Por isso que o aluno pode vir em qualquer horário.

Por exemplo, eu fico só à tarde. Aí, tem um professor de manhã e um professor à noite. Nós conversamos pra dar a mesma aula, trabalhar o mesmo conteúdo. Toda sexta-feira, a gente tem um espaço para planejamento, que é um diferencial enorme, que outras escolas não têm. Dificilmente você consegue ter um grupo de professores com um momento para planejar o que vai trabalhar em conjunto.

E quais são as dificuldades que cada um dos horários tem. Por exemplo, de manhã tem um público diferente do público da tarde. O público da tarde tem mais pessoas com deficiência. À noite, são mais pessoas que trabalham durante o dia e frequentam o horário noturno. De manhã, são as pessoas que trabalham à noite, ou de madrugada, e que frequentam esse horário. Ou adolescentes, que estão ainda sem trabalho, procuram esse horário da manhã pra ter a tarde e noite livres. Então, tem esse público diferenciado. E nós temos que falar a mesma língua nos três.

Tem que ter o movimento. Quando não tem o movimento, tem alguma coisa que não está funcionando legal. Então, quando você tem esses dois lados, e você tenta “Vamos

tentar fazer isso?”, a primeira coisa que você bate não são os alunos. São justamente o corpo docente e a direção. Existe uma resistência muito forte nesse sentido. E aí, fica mais fácil de não aceitar a inclusão, por exemplo. É um ambiente propício para você não aceitar a inclusão.

Por quê? Porque você está escrevendo na lousa, se o aluno está escrevendo, mesmo ele não sendo alfabetizado, ele não te dá problema. Enquanto um aluno com deficiência, ele não vai escrever. Então, você tem que direcionar para ele um atendimento. Se você tem dois, deve ser um desespero, acredito eu. Porque o professor que não consegue trabalhar esse tipo de ensino diferenciado com esses alunos, o que vai acontecer com ele? Ele vai se ver tendo que aprender mais, tendo que fazer uma formação, tendo que buscar o conhecimento pra poder chegar e aplicar com ele. Então deve ser um trauma sair do tradicional.

E a grande desvantagem também, que eu vejo, é que é a única profissão em que você sai para o mercado de trabalho já tendo vivenciado ela por muito tempo. Então, você vai ser professor, antes você foi pelo menos 11 anos aluno. Ou mais. Fez a faculdade? Fez. Então você vai dar aula? Então, são mais 16 anos se você vê o mesmo método, carteiras enfileiradas, pessoas olhando pra nuca do outro. Independentemente da faculdade que for, não tem uma aula que é uma aula.

Quando você vê um professor falando, assim, o professor que está lá dando aula de pedagogia, vê assim, “Olha, não vou aceitar trabalho fora do prazo. Meu jeito é esse”. “Puxa vida, ele está dando aquilo que eu tenho que aplicar lá. Então eu tenho que ser igual a esse cara”. Você sai dali formado assim. Vai lá e faz a mesma coisa que todos estão fazendo e sempre fizeram, e os resultados a gente está vendo por aí. Começa a colocar problemas em lugares que, às vezes, ficam mais difíceis de serem movimentados. Diminuir a quantidade de aluno em sala de aula é muito mais difícil, porque envolve o governo. É mais fácil administrar ali. Se você administrasse seu espaço e fizesse daquele um espaço de aprendizagem, seria muito mais fácil pra todo mundo.

Aqui é impressionante. A coordenadora-geral aqui é a Êda, que você conhece. Ela quer que a gente aprenda o tempo todo. Ela não quer que o professor se limite a simplesmente dar uma aula. Você pode ser o melhor professor dando aula na escola regular, mas tem excelentes professores que, às vezes, vêm aqui trabalhar e não se adaptam porque não é pra dar uma aula tradicional. A aula tradicional, todo mundo sabe dar. Qualquer pessoa sabe dar uma aula tradicional. Se você pegar uma pessoa que está iniciando lá e vai fazer um estágio, fala, “Você vai ter que dar uma aula aí”, ele dá uma

aula, porque ele já viu, ele já vivenciou isso 15 anos da vida dele. Então, ele consegue dar uma aula. Mesmo tremendo, ele vai dar uma aula tradicional.

E você vê pessoas aqui, alunos nossos, nas apresentações que nós temos aqui, eles dão aula. Então, eles vão lá apresentar, você tem uma vivência com eles de dizer, “Olha, vocês vão ter que fazer uma apresentação do que vocês viram hoje. O que vocês mais gostaram”. Você vê alunos falando de circunferência, de como aprenderam a relação do comprimento com o diâmetro, que foram medir a rotatória, que foram verificar se aquilo era uma circunferência. Fazem um teatro, fazem uma poesia voltada para a matemática. Envolvem aquele joguinho de sinais com poesia.

Você não tem isso nas escolas regulares. E outra, vindo deles. Não é assim, “Vão fazer uma apresentação e vão falar sobre isso”. Nas escolas regulares, geralmente você tem, isso é ponto forte na formação dos professores, tem que apresentar alguma coisa para o Dia do Índio, por exemplo. Então, o professor prepara todo o conteúdo, prepara todas as apresentações e usa os bonecos, que são os alunos: “você vai cantar isso, você vai falar isso. Olha, você vai falar depois dele, você vai falar depois dele, você vai ler esse texto”. Agora, aqui, não. Aqui é assim: “Olha, gente vai ter uma apresentação para vocês arrumarem. Vamos discutir o que vocês querem. Discutam entre vocês”. “O que vocês querem apresentar? O que vocês viram de melhor, pelo critério de vocês assim”. Eles vão discutir, “Professor, o que você acha?”. “Nossa, bom isso”, “O que você acha?”, “Excelente”. Eles sentam em grupo de seis. É uma coisa nossa, daria um diferencial enorme nas escolas regulares.

Seria sensacional se as mesas tivessem esse formato que dê para sentar em grupos. E quando você vai implantar alguma coisa, uma novidade, é comum eu trabalhar em grupos. Os outros professores reclamam que eu deixo a sala bagunçada, esse é o primeiro atrito que acontece: “O professor Mário deixa a sala bagunçada. Eu quero a minha sala certinha, em fila. Porque já é difícil de colocar os alunos em fila, em ordem”.

E o MEC está se preocupando com isso. Eu recebi um teaser lá do MEC, falando justamente a respeito disso. Falando que a Helena Singer deu um depoimento de como ela tem visão da escola, ou como ela é hoje e o que ela está querendo que seja, que ela se modifique. E ela vai de encontro a essas ideias diferenciadas. Ela é uma pessoa que estudou muito aqui. Agora, ver como funciona isso, essa educação inovadora. E você vê e fala, “Caramba, se o MEC está se preocupando, por que as escolas tradicionais continuam tradicionais?”. Quando os índices das escolas estaduais, por exemplo, você vê assim: “essa escola estadual, o diretor é linha dura”, mas quantas pessoas você excluiu

pra que tivesse essa linha dura? Quantas foram excluídas? Esse é que é o problema, essa exclusão que ninguém está vendo. Quer dizer, veja bem, ele está sendo bem claro, ele está tirando aquilo que é heterogêneo e colocando o homogêneo. Só ensino médio, só fundamental. Compartilhando cada um dentro do seu quadrado. Depois vai fazer assim: “esse vai ser o fundamental mais fraco, vai ser o mais forte. Então, esse índice cobre aquele. Esse número aqui você vai maior que aquele”.

Agora tem uma lei que as escolas que recebem alunos com deficiência têm que ter um número menor de alunos no regular. Esse é um caminho muito grande pra chegar e fazer uma sala só com estudantes com deficiência. Aí, nas demais salas você continua com 50, 45, 35 alunos. E na sala dos professores você vê a coisa como é, porque aí tem aquela conversa, ‘Ai, agora eu vou pro nono C’, por exemplo, “‘Aquele sala, meu Deus. Ainda bem que depois eu vou pro oásis’”, que é nono A e nono B. Eles já sabem que classificam todo mundo naquela turma por saber. E, às vezes, algumas escolas disfarçam tanto que colocam os alunos com deficiência no nono A, por exemplo, só pra dizer que é a letra A. Tem muita coisa por baixo do pano.

Eu já trabalho nesta escola há dois anos, porque eu sou concursado. A minha escola sede chama Terezinha Mota, que é uma escola próxima daqui. E, no final do ano, com a necessidade de professores, os CIEJAS publicam um edital informando sobre uma prova de seleção, você tem que fazer a entrega de um projeto para poder vir trabalhar aqui. Então, você participa de uma avaliação em que eles avaliam os conhecimentos que você tem. Depois você participa de uma entrevista e entrega um projeto de trabalho. E com essa entrevista, projeto de trabalho e a prova, você fica habilitado a ser designado a trabalhar aqui. É designação. Então, a minha escola sede continua sendo a Terezinha Mota, que é a escola onde eu trabalho.

Todo ano eu vou lá, escolho as minhas aulas, as aulas regulares. Ao mesmo tempo, eu já cedo para o próximo da lista, que foi classificado, a pegar as minhas aulas, e eu venho aqui designado. Fico por um período de um ano, se a designação não é cessada, eu continuo designado aqui e vou trabalhando. Se eu quiser sair é só pedir que eu volto para o cargo onde eu estava ou se a Êda pedir. Ela pode cessar a designação a qualquer tempo. Então, vamos supor, nós estamos agora em outubro. Aí, vamos supor que a Êda venha e fale assim, "Olha, Mário, nós estamos cessando a sua designação", eu volto pra minha escola regular. Isso pode acontecer. O professor tem que se adaptar à escola onde ele está designado. Porque tem caso que o professor não se adapta. Então, a pessoa vem no

começo do ano, já com as aulas dela escolhidas. Se, por acaso, cessa a designação, ela volta pra lá.

Agora a maioria dos professores estão há bastante tempo aqui. Ou seja, é difícil de cessar a designação. Quando você se depara com isso é só quando realmente, tem algum problema de locomoção, alguma coisa assim. Às vezes, você espera que seja um facilitador, acaba dificultando profissionalmente. Mas a grande maioria fica bastante tempo aqui. Eu percebo que alguns professores estão há 10, 12 anos aqui trabalhando.

Um grande diferencial dessa escola em relação às outras é a liberdade que você tem pra pôr em prática aquilo que você tem de conhecimento. E, ao mesmo tempo, fazer tudo em conjunto. Então, não é algo que eu vou decidir o que vou aplicar, do jeito que eu vou aplicar, e ninguém vai entrar dentro da minha sala de aula. Eu vou ficar lá quietinho no meu mundo. É assim, é uma coisa que a gente participa, o tempo todo você está aprendendo, você está vendo. Existe uma troca constante. Toda sexta-feira a gente se reúne. E aí, tem uma reunião do período. Depois tem uma reunião de todos os grupos de professores. Aí, nós, professores, damos uma formação um pro outro do que estamos lendo, do que estamos vendo, do que estamos percebendo no mundo aí fora. Como todos os alunos passam com todos os agrupamentos de professores, a gente sabe a particularidade de cada aluno, e isso é passado um pro outro. Para o professor, facilita muito a inclusão. Porque eu sei qual é a dificuldade desse aluno em qualquer estágio que ele está. Então, logo que eu vou receber um aluno, eu já o recebo sabendo qual é a dificuldade, o que eu posso melhorar nele. Porque não adianta insistir, que, de repente, ele não vai avançar.

Isso é um grande facilitador. Então, esse é um diferencial enorme que existe nessa escola, de você poder se reunir com o professor da sua área e com os demais professores. Outra coisa, a forma como os valores aqui são passados. Você não vê pichação nessa escola, depredação. Ela é uma escola aberta. Então, ela é aberta para a comunidade. Ela atende, assim, uma diferença. Quer dizer, celebra a diferença, na verdade. Ela quer a diferença. Mostrar que existe a diferença. Quer dizer, somos todos diferentes. Esse é o ponto chave desta escola, mostrar que somos todos diferentes. Enquanto a maioria das escolas quer uma coisa mais uniforme. Quer uma coisa mais A no B, B no B, C no C.

Aqui não, a gente celebra a diferença o tempo todo. E convive com ela. E o aluno aprende a conviver. E, no primeiro momento, tem um choque impressionante. Um aluno de uma escola regular, quando vem aqui, ele fala, “Ué, o que é isso? Que escola é essa?”. E depois ele se acostuma com essa diferença. A forma como é passado esse valor. Os

valores aqui, nesta escola, são um grande diferencial. Uma coisa que fica na sua vida. Se um dia eu sair daqui eu vou lembrar de várias coisas que foram faladas, de várias coisas que foram discutidas. Várias coisas que eu aprendi aqui justamente em cima disso, em cima da diferença.

Quando eu entrei aqui, quer dizer, eu já fiquei no período da tarde. A Êda, quando participou da entrevista, ela perguntou qual seria o horário que eu gostaria de trabalhar. Eu falei noturno. Ela falou assim, “Olha, Mário, eu gostaria que você, pelo projeto que você me mostrou, pela entrevista que a gente teve, que você ficasse no horário da tarde. Eu tenho mais pessoas com deficiência nesse horário. Você se incomoda se for nesse horário? Porque já tem gente que é noturno, tal”, eu falei, “Não, sem problema”. Então, a minha grande dúvida foi como eu vou trabalhar com eles, se o maior número está nesse horário. E o grande choque foi esse. O medo de como trabalhar. Porque eu nunca tinha trabalhado na escola regular. Tinha trabalhado com alunos com deficiência física, cadeirantes. Tinha trabalhado com um aluno que tinha Síndrome de Down, e passava atividades normais. Muita coisa pra eles fazerem, assim, que alguém falava, “Vai lá e faz isso”. Mas não tinha trabalhado com uma gama, assim, com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, que não consegue se expressar pela fala, você tem que entender gestos, sem ser a linguagem de sinais. E quando eu fui trabalhando com eles, na verdade eu fui aprendendo com eles. Parece que não era eu que estava querendo ensinar. Eram eles que estavam querendo ensinar, “Professor, é assim”, “O professor X faz isso com a gente”, “Olha, o professor tal, ele falou a respeito disso”. E aí, eu falei assim, “Puxa vida, eles já estão na escola. Eu é que sou intruso. Eu que estou aqui e preciso aprender”. E então você vai recorrendo aos colegas. Com as reuniões de sexta-feira você aprende. E você leva um caso em particular. O estudo de caso é fundamental. “Olha, eu estou tentando fazer”, “Não, mas essa pessoa tem tal necessidade, tal limitação, então era melhor se você passasse tal atividade”. E é aí que tem o diferencial. Então, o primeiro choque foi esse, o medo do novo.

Então, muitos, eu acho, que não se adaptam a isso, têm esse receio de trabalhar constantemente com o novo. Porque é assim, ao mesmo tempo que é novo, e todo dia acontece alguma coisa diferente, às vezes você já tem aquele aluno que você sabe que, mesmo que você mostre todos os dias a mesma coisa, é uma novidade pra ele. É essa novidade, que ele está vendo todos os dias que, nas escolas regulares, você tem que pensar “Ele vai ter que avançar. Ele vai ter que avançar”. Então, aqui está o segredo da coisa, vamos dizer assim: é você descobrir qual habilidade ele ainda não tem e precisa melhorar.

Às vezes, ele tem a mesma habilidade, está vendo todo dia a mesma coisa, mas qual habilidade que está modificando? Dentro daquela competência, o que está melhorando? E essa evolução que é diferencial. Na educação inclusiva, é o ponto chave, eu acho. Evoluir. Mas evoluir no quê? Primeiro, descobrir qual é a habilidade que ele precisa, e qual habilidade que ele já tem. Para fazer a evolução dele acontecer de forma correta. E aqui nós temos esse tempo. Então, às vezes, você pega para um aluno fazer uma sequência numérica. Ele lá desenvolvendo uma sequência numérica. E, no outro dia, você passa novamente, ele já não consegue fazer. Daí você fala, “Puxa vida, mas por que ele não conseguiu, se ontem ele aprendeu? Ele não fixou esse conteúdo”, seria na escola regular, “Nossa, ele não fixou, não tem jeito”. E aqui, não. Ele vai fazer novamente. É da aprendizagem dele fazer novamente. Mas o que ele consegue fazer melhor do que isso? Ele consegue, de repente, desenvolver uma poesia. Ele consegue desenvolver um texto, escrever alguma coisa que você perceba que ele está tendo um aprendizado? Ele consegue perceber você ali? Esses diferenciais é que são sensacionais aqui nessa escola.

Ele tem que aprender, sim. Mas não devemos impor para que ele aprenda. Esse é o diferencial. Enquanto nas escolas regulares ele tem que aprender geografia com o professor de geografia. Ele tem que aprender história com o professor de história, matemática com o professor de matemática, português com o professor de português. Entra um aluno que não é alfabetizado, o professor de português tem que alfabetizar, não é? Ele já tem que vir pronto pra mim. E, aqui, não. Aqui, ele precisa aprender o quê? Ele consegue desenvolver isso. Ele consegue desenhar. Fantástico. Vamos evoluir essa habilidade dele. Quem sabe ele se torna um grande desenhista? Não é? Então, é essa preocupação que a gente tem aqui.

Você vê alunos com Síndrome de Down que recitam poesias. Que fazem uma leitura do que está acontecendo. Porque tem diário de bordo, como eu te falei. Conseguem perceber coisas que a gente não percebe. Coisas pequenas do dia a dia que você não percebe. Aqui é sensacional pra isso. Você ver coisas pequenas que você não veria no regular. Às vezes passam batido e você não vê. Então, esse diferencial é fantástico aqui. Eu sei que estou muito poético hoje.

Aqui eu tenho a dona N, ela está em uma casa chamada Casinha, é uma associação bancada por iniciativa privada, mas a maioria delas vem de relatos, assim, de esquizofrenia, de problemas de sociopatias, que, às vezes, seriam agravantes e em escolas regulares não teriam nem acesso. Seria um limitador enorme. E elas vêm, participam da aula regularmente. Aí, você vai explicar matemática pra ela, “Não consigo fazer isso”.

Aí, você passa, consegue fazer coisas que você fica impressionado. Fala: “Nossa”. Por exemplo, você passa um texto, ela está lá, tal autor do texto, e ela fala: “Esse daí é que já escreveu isso”. Você vê o conhecimento de mundo que ela tem. E, às vezes, numa escola tradicional, ela não teria nem oportunidade de entrar dentro dessa escola, quanto mais ficar dentro de uma escola regular.

E não é só o caso dela. São vários outros, que também vêm de lá e aprendem aqui. Mais ensinam a gente, na verdade, do que a gente os ensina. Então, assim, não tem como não gostar. Porque o tempo todo eles estão, “Ó professor, ó professor”, e vêm e me abraçam, são carinhosos com a gente. Mas se eles soubessem que são eles que são os professores da gente, ficaria mais fácil.

Como eles estão aprendendo? Bom, é assim, a grande maioria, eles já têm uma visão da dificuldade que possuem. Isso é que é legal. Principalmente quando você está na área de matemática. Então, ele fala: “Essa disciplina, nossa, eu não consigo aprender a dividir”, por exemplo. E, aí, a gente vai desenvolver estratégias para ensinar outros métodos dele dividir, o que é divisão, por exemplo. Dentro da situação que nós estamos trabalhando. E aí, você percebe a evolução deles, ou as surpresas que eles têm, quando, no dia a dia, eles já resolviam ou já faziam coisas que envolviam essa determinada disciplina. E você só dá uma visão diferenciada pra ele. Classes decimais, por exemplo, quando sobe um. Você fala: “Porque que sobe um”, fazendo uma operação. E aí, você percebe que dentro da própria disciplina que a gente trabalha, que é a matemática, existem coisas que a gente, como professor, não conhecia. Que a gente vem de tentar o conhecimento maior lá, e esqueceu o básico. Nós esquecemos o básico.

Nós não conseguimos transmitir o básico pro aluno. O aluno do terceiro ano do Ensino Médio tem que estar aqui. Quando você pega um aluno do terceiro ano do Ensino Médio que não consegue multiplicar, você fala: “Nossa, o que ele está fazendo aqui”. E, na verdade, nós é que esquecemos de ensinar esse básico, que são as classes numéricas, quais são os tipos de número, etc. E aqui a gente tem essa, eu não diria paciência, essa facilidade de poder mostrar pra eles o que é esperado deles. Que os demais, as coisas, são acrescentadas, entende? Quando eles resolvem, por exemplo, uma equação, no módulo quatro, e eles vêm de uma escola regular. Então, presume-se que uma equação, $x+1=2$, por exemplo, na escola regular, eles tenham esse contato. E você vê que o sinal de igual, eles já não sabiam o que é. Por que é igual? Por que da igualdade? E, aqui, a gente sempre questiona, a gente aprende a questionar mais do que dar a resposta pronta, sabe? “Faz assim, passa pra lá”. Não, a gente não faz isso. A gente questiona, “Por quê? Por que ele

está falando que é igual? O que é esse igual? O que é esse +? O que é esse sinal? Pesquisa um pouco aí fora. Veja de onde vem essa história do sinal”. E, aqui, a gente tem o diário de bordo e o extraclasse. O diário de bordo, eu já te falei. O diário de bordo é um relato da aula, do dia dele.

E o conhecimento de mundo que o aluno tem. E a gente tem uma outra atividade, chamada extraclasse, que complementa as horas. Então, é feita fora da escola. E a gente incentiva ele a ser pesquisador. Então a primeira coisa que a gente quer não é que ele aprenda. É que ele se torne um pesquisador, em qualquer lugar, ele pode aprender. Ele pode aprender lá fora, ele pode aprender no museu, ele pode aprender em qualquer lugar. Ele pode aprender indo num teatro, ele pode aprender matemática, de repente. E, aí, o que acontece? A gente trabalha muito essa questão de ele pesquisar, "Por que isso? De onde vem isso? Mas quem falou que é isso? Vocês acreditaram nisso?", "Sim, mas por que é isso? Que símbolo é esse? O que é isso?", aí eles vão atrás. E eles vêm com mais bagagem. Você percebe que os alunos que realmente se interessam, que são alunos pesquisadores, eles vêm com uma bagagem maior através da pesquisa do que se eu ensinasse. E, aqui, a gente também tem a dupla docência. Infelizmente, na matemática, não está tendo, porque há poucos professores de matemática. Na verdade, estou eu de matemática, o Jair e o Ricardo são da informática, que estão também.

Porque não tem professor de matemática. Alguns professores vieram, começaram no começo do ano, ficaram com a gente, mas, aí, depois voltaram, cessaram a designação etc. Justamente porque existe essa ideia de não dar a coisa a pronta. E o professor de matemática quer dar a coisa pronta.

Quando você pergunta pro aluno 7×5 , você quer que a resposta seja 35. Ninguém perguntou, que nem eu falo pra eles, eles falam, “Professor, não sei multiplicar nem dividir”, eu falei: “Mas você sabe somar e subtrair?”, “Sei”, “Então? Essas que precisam. As outras vêm todas dessas aí”, “Mas por quê?”, eu falei: “Eu? Eu falei isso? Não. Vai ver quem falou. Vai atrás desse porquê. Procura pesquisar. Vê tal site, vê tal livro, vê não sei o quê”. Então, a gente dá mais direcionamento para que eles possam ir atrás do conhecimento deles. Porque depois, quando eles saírem daqui, eles não vão ter mais um professor que passe as coisas prontas. E o grande conflito que existe nas escolas regulares é isso. Passa pronto. Mas aí, quando ele sai pronto da escola, e ele tem de acessar, esse sujeito que vai ter que buscar o conhecimento dele. As dúvidas que ele tem, ele vai ter que ser mais ou menos um autodidata em algumas situações, porque a informação está aí, largada no mundo. E o que a gente direciona bastante é isso, eles buscarem a informação,

buscarem o conhecimento deles. Principalmente na área de matemática. Então, a gente não dá muita coisa pronta. Às vezes, a gente até deixa de ensinar, entendeu? Assim, "Multiplicar esse com esse". Aí, está lá, você vê que ele coloca a classe das dezenas embaixo das unidades, por exemplo, numa multiplicação. Aí, dá o resultado, você fala: "Mas você acha que ficou certo isso?", "Mas não é assim?", eu falei: "Mas você acha que ficou certo? Vamos dar uma olhada, vamos?", "É mesmo, não sei o quê", "Então, essa aqui é a unidade?", "É", "Mas será que é mesmo? Será que é dezena? Será que não é?". Então, a gente vai primeiro nessas buscas. E as situações problema também, que a gente leva pra eles são situações que, às vezes, eles falam: "Está cheio de pegadinha, isso". Eles já começam a perceber. Outras informações. A gente não passa número pronto. Passa um texto onde não tem número. Porque, geralmente, quando você passa um problema para um aluno, isso é de praxe, ele pega os números que estão envolvidos e tenta fazer alguma operação matemática com eles. É pra somar? É pra multiplicar? Então, aqui, não. Aqui, a gente, às vezes, evita até de passar os números e passa um texto. Por exemplo, " 2×2 ", a gente não passaria. A gente escreveria: "Um número é o dobro de um número multiplicado por isso, somado com aquilo". Mas dentro dum texto. Pra que eles possam ir atrás daquela informação e aprendam a interpretar. A primeira coisa é interpretar o conhecimento matemático que está ali dentro. Então, a gente percebe que eles são formadores também do próprio conhecimento deles. Tentamos preparar mais pra isso. Porque senão, depois, quando eles saírem daqui, o que vai acontecer? Na aula de ciência do pensamento, toda questão é devolvida com outra questão.

Uma questão abre outra. A gente tenta sempre trabalhar desse jeito. Às vezes, é lógico, tem uma aula tradicional. A matemática, às vezes, não dá muito pra fugir do tradicional. Mas quando você esclarece uma dúvida particular de uma pessoa, é com mais questionamentos em cima da dúvida dela do que uma própria resposta. E eles já estão acostumados com isso, a argumentar, a sair, a perceber o que o outro está falando. São esses detalhes que a gente vai vendo. Eles vão passando pelas áreas e os professores vão desenvolvendo. Está havendo uma oficina de cordel. O professor fala, "Tá, então, mas quando alguém fala isso é o quê?", aí, já sai: "É uma ficção". Quer dizer, na escola regular, às vezes, o aluno não está com esse foco.

Aí, de repente, uma aula que a gente foi trabalhar com argila. O professor contou a história da argila. A gente trabalhou as formas, trabalhou a geometria em cima disso. E fazendo trabalho com argila, com o professor de artes. Então, a arte e a matemática, aqui, vão caminhando juntas.

A gente tenta sempre voltar a aula para que eles percebam as formas, as relações entre as coisas. Esse é um ponto chave. Principalmente nos nossos planejamentos, a gente tenta focar bastante nisso. Sem contar que a gente tem algumas atividades permanentes aqui. São seminários. Tem o seminário indígena. Foi o terceiro esse ano. É o terceiro encontro que a gente fez. É o dia inteiro. Aí, tem eventos, tem apresentações, tem debate. Aí, tem indígenas de várias etnias que vêm, participam. Temos aqui, acho que esse ano foi o décimo primeiro Encontro Étnico Racial.

Há o mês literário, os lanches comunitários. Então, sempre há uma atividade assim. O lanche comunitário é pra eles perceberem essa ideia de compartilhar. Cada um traz alguma coisa, ou não traz, e participa mesmo assim, entendeu? A gente para uma meia hora antes, fala o porquê daquele lanche. Aí, se alguém quiser comentar alguma coisa, ler um texto, recitar uma poesia, isso é feito nesse momento. Outra coisa que é muito valorizada aqui é a cultura. Tem um professor, o Diego, que é envolvido em todos esses eventos de cultura, saída de aluno. Aqui tem muita saída do aluno para ir ver um teatro, pra ir ver um show, pra ir ver uma apresentação, para participar de um movimento, pra ir numa aldeia indígena. Entendeu? Tem muito disso aqui. Isso que é bacana. Convivência com a cultura. Ele aprende a conviver com a cultura. Não só com uma disciplina. Então eu acho que é por aí que vai.

Porque a gente planeja o que cada turma vai ter e, depois, a gente tem mais ou menos um roteiro do que a gente vai trabalhar. O que vai trabalhar da frase, o que vai trabalhar do diário. O tema que vai ser trabalhado. E, aí, tem a situação. A situação problema, como é trabalhada em sala de aula, depois eles têm que ter uma resposta, particular. E compartilhar a resposta no grupo e na sala. E nós vamos trabalhando com eles a procura daquela resposta durante o período que eles vão ficar conosco, até ter uma resposta final. Uma discussão final sobre a resposta. O que eles encontraram depois que eles estudaram tudo aquilo. Mais ou menos é esse caminho que a gente faz. Uma coisa individual, uma coisa compartilhada, uma coisa que a sala compartilha, para eu ter uma ideia do que cada um está pensando ali na sala. Até a gente dar subsídio para eles conseguirem responder aquela situação problema final.

Nessa escola nós celebramos a diversidade. Quer dizer, a questão da diferença, aqui, justamente está entrelaçada com a igualdade. A gente só é igual aqui porque somos todos diferentes. Então a diversidade é muito bem-vinda. Agora, nas outras escolas, fazendo um contraponto, isso daí é um trauma. É um trauma de vivência. Quer dizer, a maioria das escolas queria que fosse tudo fechado num compartimento, tudo certinho,

tudo adequado. As salas melhores são aquelas salas que não saem para o pátio, que aguardam os professores em fila, estão todos organizadinhos, bonitinhas, que não têm pichação. E não é o que a gente encontra por aí. A diversidade nas outras escolas, elas, às vezes, são meio que trancadinhas, cada um no seu compartimento. Se aflora, ela dá um problema pra coordenação, para o professor, para a direção. São os alunos que são problemas, vamos dizer assim. A diversidade é tratada como um problema na maioria das escolas que são regulares.

Nós a celebramos o tempo todo, estamos convivendo com a diversidade. A gente convive com isso de uma forma tão legal que o aluno que entra aqui se sente bem de mostrar quem ele é mesmo. Ele não tem aquela preocupação de ficar se escondendo, não. Você é assim, se aceita assim, porque, aqui, somos todos assim. Somos todos diferentes aqui. Não tem nenhum aqui que é igual ao outro. Enquanto nas outras escolas, você quer que sejam coisas homogêneas, padronizadas. Então a diversidade, às vezes, não consegue se encaixar ali. E aquele aluno que é diferente, vamos dizer assim, se acha diferente, às vezes ele tem medo de se expor. Eles até fogem um pouco das escolas. É um aluno que, geralmente, falta muito. As escolas têm muito problema de evasão, às vezes, por causa da diversidade. E isso não é visto, não é entendido pela direção e pela coordenação, ou pelos professores. A diversidade é o que mais afugenta o aluno. Porque nós queremos alunos padronizados nas escolas regulares. E a diversidade faz com que eles saiam da escola. Um aluno, por exemplo, que está no terceiro ano do ensino médio, ainda não é alfabetizado, já é um aluno diferente. Um aluno que já tem uma escolha de gênero diferente da de outro aluno, como ele não é bem-vindo naquela escola, ele já se afugenta. Ele é um aluno que vai dar problema ali. Ele nem se conhece ainda. Ainda mais tentar fazer com que os outros o conheçam primeiro. Então, esse é um dos motivos, acredito eu, que mais afugenta, tira os alunos das escolas, faz com que exista evasão nas escolas regulares. É justamente a não aceitação da diversidade. A aceitação da diferença é terrível. Faço base pelas escolas em que eu já trabalhei. E é identificado, o pior é isso, “Naquela sala tem um aluno assim, viu? Toma cuidado com ele”. Nas escolas ele é apontado. Então, não é tratada a diversidade nas escolas regulares. E aqui, não. Aqui tem uma liberdade tão grande pra pessoa se expor e se aceitar como ela é, que é um dos valores trabalhados aqui.

Então primeiro, precisamos identificar quais são as habilidades que ele possui, dentro daquele ambiente que ele explora na matemática, e melhorar as que ele já tem. O trabalho todo é em cima disso. É sempre tentando acrescentar alguma coisa àquilo que

ele já possui. Isso para qualquer aluno. Explorar o que ele sabe, individualmente. Isso é uma grande diferença aqui. Porque, nas demais escolas regulares, você trata todos indistintamente, sem saber o que o outro sabe etc. Aqui, não. Aqui é no particular mesmo. A gente vai ali, tentando ver o aluno, qual é a dificuldade que ele tem, tentando melhorar aquilo que ele já sabe. Tentando explorar um pouco mais aquilo que ele teria que se adequar ao conhecimento. Então, a gente tem atividades que, às vezes, para alunos que têm deficiência, são diferentes das regulares, mas tentando explorar o mesmo conteúdo que está sendo trabalhado com os demais. Então, é aí que existe esse trabalho. É explorar o que eles já têm. O que ele já está trazendo, o que ele já tem de conhecimento, e tentando melhorar essas habilidades que ele tem. Mais ou menos nesse sentido aí.

Eu já tive aluno com deficiência auditiva, Síndrome de Down, autista. E tem alguns que a gente nem se preocupa em identificar qual é a deficiência que eles têm. Sabe que existe alguma coisa. Outro detalhe é que a gente não quer saber qual é a história dele. Aqui a gente não quer saber se ele foi um aluno de liberdade assistida, se ele tem tal deficiência. Como a gente trata todo mundo dentro da mesma ideia, sem padronizar ninguém, a gente, às vezes, nem se preocupa muito em saber qual é a deficiência que ele tem, ou se ele tem alguma deficiência. Às vezes, a gente precisa pedir ajuda para o pessoal da SAAI e explorar uma ou outra coisa que a gente está querendo repassar pra eles. Então, eles falam, "Esse aqui é Síndrome de Down, ele tem tal laudo", ou "Você pode tentar focar um pouco nisso, ou naquilo". Mas há alguns que passam por nós e a gente nem sabe qual seria a deficiência que eles têm. Mas a maioria foi isso, foi deficiente visual, auditivo, autista e Síndrome de Down.

Os alunos que têm alguma deficiência, a gente trabalha com algum material que seja concreto. Todo mundo pode trabalhar normalmente com isso. Muita coisa concreta, muita coisa que eles saem pra poder vivenciar. Um exemplo: a gente foi calcular medidas de rotatória, a gente foi ver algumas coisas pra trabalhar circunferência. Alguma coisa tem de aula expositiva. A gente passa alguma coisa na aula expositiva. Vídeos, a gente traz alguns vídeos curtos para eles, não é uma coisa muito demorada, que tenham alguma coisa relacionada com a disciplina, que envolvam, por exemplo, o estudo duma equação, uma resolução disso, onde usa, pra eles terem uma visualização. Trabalhamos com alguns jogos, para que eles possam ter a ideia de sequências, de contagem, processos de contagem.

Aqui a gente também explica o uso de calculadoras, os tipos que existem. Basicamente, é isso, no dia a dia. Depende do agrupamento que vem. Ou a gente explora

um pouco mais, ou um pouco menos. História da matemática, a gente trabalha bastante isso. Pelo menos a gente procura sempre focar a história da matemática relacionando com as coisas que eles estão vendo agora. De onde veio aquilo. Quais foram as primeiras ideias a respeito daquilo. Não só o pronto, o que já tem hoje, mas como foi no passado, o que teve, como se chegou nisso. A gente sempre traz essa história da matemática. Basicamente é isso.

Dessa forma deficiência é ... pode ser: é aquilo que eu tenho, ou aquilo que eu terei. E inclusão escolar é uma oportunidade de mudança nas escolas regulares. E aqui nesta escola eu percebo a inclusão escolar. Quem nos procura é porque foi excluído em algum momento. Ou teve que largar a escola por algum motivo e está retornando agora, nós temos jovens e idosos de 84 anos pra cima. Ou, em algum momento, ele se sentiu excluído naquela escola em que ele estava. Nós temos aqui alunos que foram expulsos de escolas regulares e que estão aqui, frequentando com a gente. E fazem um trabalho, ou tiveram que parar pra exercer uma profissão também. Fazem um trabalho hoje, você não imagina o que sai da mão desse povo

4. TECENDO UMA COMPREENSÃO...

Com a intenção de arrematarmos o nosso trabalho, sistematizamos as análises. Reconhecemos que o movimento de análise está presente desde a criação da nossa pergunta. No entanto, esse é o momento em que organizamos e sistematizamos todos os dados produzidos, no nosso caso, as narrativas, materiais bibliográficos e nossas percepções ao participar durante um semestre do cotidiano dessas instituições pesquisadas.

A partir da leitura das narrativas, dos projetos políticos pedagógicos de 2015 e da literatura que encontramos nesse percurso, constituímos, então, dois tópicos de análises por meio de convergências/divergências. São eles: 4.1. 1ª temática: Escolas Inovadoras e Criativas: um olhar para a inclusão escolar e o ensino de Matemática; 4.2. 2ª Deficiência e Inclusão escolar: um olhar sobre o outro. A primeira temática desdobramos em seis tópicos: 4.1.1. Gestão escolar; 4.1.2. Currículo; 4.1.3. Ambiente Escolar; 4.1.4. Metodologia de Ensino; 4.1.5. O ensino de matemática e o estudante com deficiência. A segunda temática em dois tópicos: 4.2.1. Deficiência é... e 4.2.2. Inclusão escolar é.... E, embora separamos em tópicos e subtópicos, temos ciência que elas se entrelaçam e o que para nós está em uma temática, para você leitor, poderia estar em outra.

4.1 1ª Temática – Escolas Inovadoras e Criativas: um olhar para a inclusão escolar e o ensino de Matemática

A proposta de uma educação inclusiva nos coloca ante a um grande desafio: transformar a escola da atualidade, ou seja, pensar em outro modelo de educação escolar. Alguns professores, educadores, gestores já colocaram a mão na massa, como percebemos nas narrativas, em busca dessa mudança educacional. Porém, no nosso capítulo 1 percebemos que as tendências de práticas pedagógicas utilizadas nas escolas não são recentes. Já acontecem por muito tempo, entretanto não são muito conhecidas. Além disso, seja qual for a escola e a metodologia adotada por ela, que trabalhe a participação, a democracia, o respeito à diversidade, favorecem o princípio da inclusão que é contrário ao modelo tradicional, como visto que é individual, diretivo, competitivo. E é esta a nossa ideia para essa temática, será que essas escolas que pesquisamos favorecem os princípios da inclusão escolar? Se sim, em quais dimensões?

Desta forma, subdividimos em cinco tópicos a discussão destas questões. Esses tópicos foram trazidos pelo Ministério da Educação para caracterizar uma escola inovadora e criativa, como visto no tópico 2.4, e foram encontradas nas narrativas convergências/divergências sobre estes temas, são eles: Gestão Escolar; Currículo; Envolvimento com outra instituição; Ambiente escolar; e Metodologia de ensino. Dentro do tópico de Metodologia de ensino, discutimos sobre o ensino de Matemática para estudantes com deficiência matriculados nessas instituições.

4.1.1 *Gestão escolar*

Ao olhar para as nossas narrativas e projetos políticos pedagógicos das três instituições escolares participantes da pesquisa, notamos o envolvimento da gestão escolar em diversos movimentos das escolas. Sejam eles por meio de atividades em colaboração com os educadores especialistas, em contato com a comunidade, por meio de parcerias externas, entre outras diversas atribuições. Porém, nos questionamos, qual é o papel da gestão escolar no município de São Paulo? E por que, nessas três escolas, a gestão escolar é considerada inovadora e criativa pelo Ministério da Educação? Além disso, no aspecto dos princípios inclusivos, a gestão é aberta, compreensiva e preocupada com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com deficiência matriculado?

Para o município de São Paulo, a gestão escolar é composta pela equipe: diretor de escola, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico (SÃO PAULO, 2013), em como função ser:

Responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

Além disso, há muitas competências e atribuições a este cargo, totalizando 34 funções, que podem ser acessadas no site da Prefeitura Municipal de São Paulo¹.

¹ Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2013/5445/54453/decreto-n-54453-2013-fixa-as-atribuicoes-dos-profissionais-de-educacao-que-integram-as-equipes-escolares-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino>>. Acesso em: 01 out. 2018.

Entretanto, de acordo com o Ministério da Educação para que uma gestão possa ser classificada como inovadora e criativa é preciso que tenha:

Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político-pedagógico: Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes. (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, encontramos, em vários excertos de narrativas e na leitura dos documentos existentes dessas instituições, o processo de corresponsabilização na construção e gestão dos PPP.

Na Emef Amorim Lima, a diretora Ana Elisa nos contou do processo de transformação educacional da escola. Preocupada com a alta evasão de estudantes da instituição, o seu primeiro esforço como diretora foi tentar reverter isso. Para tanto, decidiu abrir a escola para a comunidade, derrubando os alambrados que cercavam a circulação do pátio, em sinal de respeito e confiança com a população local. Com isso, a participação da comunidade foi se tornando mais frequente. Até que um dia, a diretora convidou a comunidade da escola para participar de uma reunião e foi então que começou toda a transformação. Teve uma participação efetiva dos pais e da família dos estudantes nessa mudança, não aceitando o documento (PPP) proposto que, para eles, não correspondia à realidade escolar, devido à constante falta dos professores. Diante deste movimento, a diretora propôs solucionar esse problema convidando-os a participarem do cotidiano escolar e trazendo para eles, durante a reunião de pais, gráficos, pesquisas e leis sobre as causas e consequências que essas faltas podem ocasionar. A solução, em princípio, foi recordar o compromisso com a educação e a responsabilidade de todos com a escola e com os estudantes, ouvindo as solicitações de ambos os lados.

A estrutura do trabalho em equipe na Emef Amorim Lima ficou constituída por uma diretora, dois assistentes de diretoria, dois coordenadores pedagógicos, dois agentes escolares, dois secretários de escolas, dois auxiliares escolares e 44 professores. Além das suas funções e competências atribuídas pela secretaria de educação, os gestores realizam outras funções. Ana Elisa, por exemplo, como diretora está presente na escola desde colocar gelo em machucado de aluno até reuniões com o secretário da educação. Os professores da Emef estão disponíveis para auxiliar em elaboração de relatórios e outras

atividades de administração escolar. Porém, em conversas com eles, não gostam de ter que realizar outras tarefas administrativas, mas as realizam pois querem que o projeto continue. Pelo que lemos nas narrativas, fazem isso por acreditarem que este trabalho é para manter a escola que concebem.

No PPP estão explícitas as ações desenvolvidas pela equipe pedagógica para suprir as necessidades do projeto inovador e mantê-lo:

Em reuniões semanais com a Equipe Gestora e quinzenais com Equipe Gestora e Auxiliares Técnicos de Educação (ATEs) para refletir sobre a escola, nossas ações e atuações. Como fazer melhor; Participando, organizando, auxiliando e apoiando os eventos e atividades; Participando das reuniões do Conselho de Escola; Presidindo as reuniões da APM e juntamente com o tesoureiro fazendo balancetes, prestando contas e controle bancário; Dedicação à organização de festas e eventos culturais e esportivos; Participando do PEA: elaboração, encaminhamento e avaliação; Participando, juntamente com os Coordenadores Pedagógicos do preparo e realização das reuniões pedagógicas; Desenvolvendo, semanalmente, juntamente com mais três professores, um Projeto para melhorar o trabalho de leitura e escrita de alunos com mais dificuldades; Atendendo a comunidade em geral, alunos, professores e funcionários; Priorizando a demanda para a melhor utilização da verba de escalão e sua prestação de conta. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015a, p. 44).

Ainda organizam ações de formar, acompanhar e de estudar o trabalho pedagógico da escola. As ações de formar são sobre a participação em reuniões coletivas, para avaliações dos dispositivos da escola. As ações de acompanhar são referentes ao acompanhamento diário das ações da escola, com a formação do professor auxiliando e acolhendo-os quando há dificuldades e conflitos. E as ações de estudar constituem momentos de estudos teóricos para aprimorar os conceitos praticados diariamente na escola, por exemplo: o papel do tutor, rodas de conversa, mediação, entre outros.

Além disso, a sala da direção, como todos os outros espaços da escola, é livre para circulação e estímulo para o ensino e a aprendizagem dos roteiros de estudos. Os estudantes e a comunidade possuem responsabilidades pelo espaço escolar. Nas narrativas e no PPP da escola nota-se esta divisão. São responsáveis pela biblioteca, banheiro, refeitório, entre outros. E as reuniões de organização dessas responsabilidades acontecem durante o período de aula, em horário combinado no início do ano letivo.

Conforme nos diz Maldonado (2015, p. 32), ao “administrar uma instituição educacional, o mais desafiador da equipe gestora é tomar decisões, de forma democrática, que resultem em processos educacionais de qualidade”, porém quanto às gestões das escolas

colaboradoras, a forma que encontraram para que as decisões sejam de forma democrática e inspiradas pelo projeto da Escola da Ponte foi realizar essas decisões por meio de assembleias. Quando há uma decisão que interfere no cotidiano dos estudantes, a diretora Ana Elisa organiza uma assembleia com a participação dos estudantes e juntos decidem a melhor solução para o problema. A assembleia é uma dinâmica comum nas três instituições colaboradoras, diferenciando-se apenas na organização de cada uma delas. Por exemplo, na Emef Amorim Lima, as assembleias são raras, mas acontecem. Quando se percebe algum problema que afeta os estudantes e a gestão, é chamada uma assembleia, com os personagens desse momento presentes, por exemplo, presidente, secretários, entre outros, podendo ser os educadores ou os educandos. Na Emef Presidente Campos Salles, antes de realizar a assembleia geral, fazem miniassembleias por salão (cada salão possui em torno de 100 estudantes), em cada salão existe um grupo de alunos destinados à organização dessa minivotação e esse grupo representa o salão no conselho de estudantes da escola. Quando todos os salões têm a sua opinião sobre determinado assunto, os estudantes do salão responsável por organizar as votações se reúnem em uma sala, leem a proposta do salão e tentam tomar uma posição em conjunto para irem dialogar com a gestão da escola. A partir desta conversa, podem convocar uma assembleia com todos os estudantes ou não. No Cieja Campo Limpo, a assembleia é realizada conforme a diretora Eda percebe que tem um assunto que precisa ser compartilhado com a sua comunidade e necessita de auxílio para desenvolver algum projeto. Quando sente esta necessidade, chama todos os estudantes que estão no Cieja naquele momento e realiza o movimento.

Outro momento que não podemos deixar de destacar são as rodas de conversa, que acontecem nas três instituições, em horários diferentes respeitando a grade estabelecida e de acordo com a necessidade de cada uma. Nessas rodas, como diz Ana em sua narrativa, acontece o diálogo sobre alguma temática que está incomodando uma turma de estudantes e ou de algo que gostariam de mudar na escola. Pierre (2016), que realizou sua pesquisa de doutorado nessa Emef, constatou que as rodas de conversas são muito numerosas e, por conta disso, algumas vezes perdia-se o foco e o interesse de alguns. Porém, mesmo com esta limitação, acredita-se que esse espaço dialógico de excelência é um convite para escutar e aceitar a opinião do outro.

O trabalho de gestão escolar é um trabalho educativo e que demanda o conhecimento da docência, uma vez que para atuar em um âmbito mais complexo e amplo como a gestão da escola, o/a gestor/a precisa compreender de fato a dinâmica da sala de aula, que é o espaço principal

da escola, no qual ocorrem as atividades-fim e, também, deve saber o que é ser professor/a, ter uma identidade construída na docência. (SANTOS; SALES, 2012, p.9)

Além disso, Maldonado (2015), realizou sua tese de doutorado na Emef Amorim Lima, constatou durante as suas observações que a gestão em momento algum se colocou como detentora do poder ou agiu de forma autoritária, mesmo diante de educandos críticos, inquiridores e, muitas vezes, inquietos. Notamos isso em nossas narrativas, que para a equipe gestora dessas instituições o ouvir o outro está intimamente ligado com a forma de gerir esses espaços. É um PPP assumido por todos, esse projeto visa a um compromisso coletivo “em que todos os seus agentes se engajem sempre mais num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos.” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015a, p. 14).

Na Emef Campos Salles a corresponsabilização com a construção do PPP se deu com o envolvimento da comunidade. Como o bairro em que está localizada a Emef antigamente era considerado muito violento, havia muita evasão e desrespeito com a educação no local. O diretor lotado do cargo, à época, incomodado com este fato, foi ao encontro das associações do bairro, propondo uma intensa parceria em função da melhoria da educação e da cultura de paz. Na busca de parceiros para a construção de um Projeto de Integração Escola e Comunidade, o diretor Braz atuou em várias frentes concomitantemente. Foram desenvolvidas ações com o intuito de identificar e convidar lideranças de cada segmento, para a construção de um projeto coletivo para integrar a escola e a comunidade. E essa parceria resultou numa participação mais efetiva da comunidade em todas as instâncias da escola, e a escola se tornou parceira das causas de lutas do bairro.

Quando essa parceria aconteceu, o diretor propôs uma nova visão de educação, já que a atual não dava conta da necessidade dos estudantes. E assim construíram o PPP e apoiaram a transformação pedagógica. Ficou constituído que os princípios pedagógicos norteadores seriam: Tudo passa pela educação; A escola como centro de liderança na comunidade; Autonomia; Respeito; Solidariedade. Esses princípios formam uma ética, um não existe sem o outro. Tanto que quando alguém não respeita as regras estabelecidas por eles mesmos, procuram conversar com a determinada pessoa, para entender o que está acontecendo. Desta forma, são atribuições da equipe gestora, atuar como

elemento de ligação entre todos os segmentos da escola; Vivenciar todos os projetos pedagógicos da unidade; Estar presente no dia-a-dia

da comunidade interagindo junto às frentes de liderança; Trabalhar para o fortalecimento da relação escola e comunidade desconstruindo cada vez mais o muro simbólico que nos separa, mas se associar a comunidade para buscar, explorar e desenvolver todos os potenciais educativos da mesma, visando à educação integral das suas crianças e jovens, dos adultos e dos idosos; Executar de forma transparente as atribuições estabelecidas no Regimento da EMEF “Pres. Campos Salles”; Trabalhar na criação de condições para que haja um processo de ensino/aprendizagem adequado à realidade do educando, bem como adequá-lo às suas necessidades; Atuar junto ao Conselho de Escola e APM (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015c, p. 44).

Além disso, possuem como objetivo geral da equipe de gestão:

Reuniões pedagógicas, onde serão discutidas intervenções para avanço do projeto pedagógico; Coordenar os projetos estratégicos de ação; Participar do Conselho de Escola; Atender pais, estudantes, professores; Reuniões de professores de áreas afins, para trabalhar a multidisciplinaridade; Organização de atividades escolares como a Caminhada pela Paz, Mostra Cultural e outras, contando com a participação de todos, para que haja envolvimento com os projetos; Incentivar a participação da comunidade na Escola, APM, festas escolares, com o objetivo de melhor integrá-la. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015c, p. 45).

Essa transformação, segundo Amélia (coordenadora da unidade escolar em 2015), não foi um processo fácil, pois houve resistência de alguns educadores. Vale lembrar que a Emef Campos Salles se inspirou na Emef Amorim Lima, que se inspirou na Escola da Ponte. Tanto que na gestão escolar da Emef Campos Salles, não existe apenas um líder nas decisões. A cada decisão a ser tomada, existe um líder específico, seja ele um professor, um estudante, um funcionário ou uma pessoa da comunidade. E isso reforça a ideia de que a gestão é vista de forma horizontal, em que todos participam e criam-se vínculos, relações. Tanto que a maioria dos profissionais que atuam nessas instituições apoia essa estrutura de gestão, Éder e Fernanda são exemplo disso e acreditam que o trabalho em equipe é um dos grandes diferenciais. Eles relatam sobre experiências anteriores e o quanto é ruim se sentir sozinho dentro de um estabelecimento de ensino. No entanto, percebemos com a leitura das narrativas que esse espírito de apoio, de cooperação e de colaboração está presente nas três instituições.

No Cieja Campo Limpo, a corresponsabilização do PPP é dividida entre os membros da escola, sendo eles: os educadores, a gestão e ouvindo o seu público-alvo. Tanto que todos os anos é feita uma consulta aos estudantes matriculados no Cieja sobre o que gostariam de mudar na escola e quais são seus sonhos. E isso é implementado no

PPP e efetivado no cotidiano escolar, por meio de projetos integradores. No Cieja, a gestão é vista de forma horizontal, participando de todos os espaços que a escola pode alcançar, buscando parcerias e melhores maneiras de acolhimentos aos estudantes. Como citado anteriormente, quanto à satisfação dos professores trabalharem com este modo de gerir, o professor Billy expressa sua opinião sobre a escola estar sempre aberta, ouvindo e executando os projetos que sempre sonhou, como o café terapêutico, um espaço que “é diferente porque fazemos coisas diferentes. Consultamos os alunos, aceitamos sugestões dos alunos, sugestões dos pais. É um diferente que não vai assustar porque é um diferente que é compartilhado, é construído junto. Não é imposto. É gostoso” (Narrativa de Severino Batista da Silva - Billy, p. 156).

Percebemos, então, que a gestão atua diretamente e em conjunto com os tutores, educandos, funcionários, voluntários e comunidade, diferenciando-se assim da gestão comumente vista no nosso sistema de ensino em que parece estar em formato piramidal, no qual a gestão é o topo e abaixo dela os demais funcionários (PARO, 2016). Além da percepção de estar sempre aberta a auxiliar em tudo o que for necessário para que o projeto de escola inovadora não morra. E o fato de propor uma liderança participativa de todos que vivem o cotidiano escolar, ainda segue o que está estabelecido na legislação municipal “III - participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

Deste modo, entendemos que a gestão escolar assume a corresponsabilização da construção do PPP com a comunidade, reestruturando o trabalho em equipe, a organização do espaço, tempo e percurso do estudante durante sua passagem pela vida escolar. Conseguimos vislumbrar as características de uma escola criativa, inovadora e inclusiva em sua constituição, corroborando o artigo Passarudo, Carvalho, Panaça (2015), o qual reconheceu a importância de diretores de escola, no desenvolvimento de práticas inclusivas.

Além disso, em aspectos de uma educação inclusiva, especificamente aos estudantes com deficiência, notamos uma participação por parte da gestão em incluir a todos os alunos da escola na metodologia proposta, em que todos os estudantes participam de todas as atividades e dispositivos pedagógicos, em uma perspectiva de uma educação para todos. Contrariando assim o que diz a literatura sobre esta temática, como apontado na pesquisa de Lopes (2015), cujas conclusões apontam sobre a necessidade de investimentos na formação docente, para que a escola possa caminhar em direção à

inclusão de todos. Percebemos que a gestão reconhece que ainda não são uma escola inclusiva, pois há falhas. Porém, há mais aspectos positivos em relação a essa temática do que negativos.

4.1.2 Currículo.

A leitura de textos que tratam da Educação Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva mostrou-nos quão presentes são as discussões a respeito do currículo escolar, ou melhor dizendo a falta de um currículo para todos. Desta forma, nosso olhar sobre as narrativas, PPP e literatura focará aspectos relacionados a um currículo que seja inovador e criativo, com a intenção de responder: Como essas escolas inovam no seu currículo? O currículo muda em relação ao público-alvo da educação especial?

Ao olhar para as nossas narrativas e para os projetos políticos pedagógicos das três instituições estudadas, notamos que o currículo nesses ambientes escolares opera de modo diferente do que normalmente conhecemos. O currículo se dá numa perspectiva mais aberta, interdisciplinar e construído coletivamente em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999), privilegiando o trabalho de pesquisa dos estudantes.

Segundo Barbosa (2014), o currículo, de modo geral, pode ser entendido como um elemento pedagógico que assegura atividades significativas, para apoiar e complementar o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, fazendo parte dele os objetivos, os conteúdos, os métodos, os materiais e as formas de avaliação. . Além disso, o currículo é uma relação de poder e está implicado com a relação de classes, etnia e gênero. Para Young (2014, p. 200):

o currículo sempre é: • um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como ‘conhecimento dos poderosos’; – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG, 2014, p. 201)

De acordo com que afirmam Lopes (2006), Silva (2005) e Sacristán (2000), o currículo não é uma listagem de conteúdos e sim um processo que é constituído por um encontro cultural de saberes e conhecimentos escolares que possam estar presentes na prática de sala de aula.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil devem ser baseados em

um currículo nacional. Na época de elaboração dos dados desta pesquisa, os currículos dessas instituições estava baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Anaya e Teixeira (2014) apontam como experiências emancipadora de currículos que estabelecem relações entre a teoria e a prática a Escola da Ponte, que por sua vez é a instituição de ensino inspiradora das escolas estudadas. Por isso que nos PPP dessas instituições e nas narrativas dos nossos colaboradores percebemos a existência de um currículo para todos que pertencem à comunidade escolar, respeitando o espaço-tempo de aprendizagem de cada estudante. Para o MEC, em seu projeto de Inovação e Criatividade proposto em 2015, considera o currículo de uma escola como inovador aquele que visa

Desenvolvimento integral: Foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual. *Produção de conhecimento e cultura:* Estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental. *Sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural):* Integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário (BRASIL, 2015).

Miguel Arroyo diz que inovar a escola e o currículo é “desvelar os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar” (ARROYO, 2006, p. 132). Deve-se ter um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais de cada aluno. Para Rufino, inovação significa um rompimento com o currículo tradicional: “a inovação tende a modificar os tempos, espaços, metodologias, avaliação, e organização, com o objetivo primordial de formação integral dos estudantes.” (2017, p. 78).

Desta forma, no PPP das Emef Amorim Lima e Campos Salles, encontramos em sua organização curricular o modo como a escola está estruturada, baseado na legislação municipal de educação vigente no ano de produção das narrativas, em 2015. O fato de estarem organizadas por ciclos não as diferenciam das outras instituições escolares do município de São Paulo, e sim o modo como organizam esses ciclos. Por exemplo, os estudantes de um mesmo ciclo (ciclo da alfabetização – 1º ao 3º ano) estudam todos juntos no ambiente chamado salão de estudos. Além do ciclo, na legislação municipal de

educação, infere-se sobre um Trabalho Colaborativo de Autoria, que seria um trabalho realizado pelos estudantes de aspecto interdisciplinar. No caso, nas duas escolas municipais esses trabalhos colaborativos são os projetos de pesquisa e todos os sujeitos envolvidos com a aprendizagem do estudante participam.

Além disso, não podemos deixar de pontuar os “roteiros de aprendizagens”. Tais roteiros se parecem com uma apostila tematizada que indica o que os estudantes vão aprender em um determinado período. Eles são revisados e atualizados anualmente pelos professores da escola. Os temas inseridos nesses roteiros são diversos e dependem da necessidade de cada instituição. Poderia inseri-los na metodologia, porém esses roteiros para nós (pesquisadoras) são um dos caminhos para se cumprir o currículo estabelecido pelos PCN. Por exemplo, na Emef Amorim Lima, até o ano em que realizei a produção de dados (2015), os temas dos roteiros eram escolhidos e organizados pelos professores com sugestões dos estudantes. Já na Emef Campos Salles, os estudantes participavam ativamente da escolha das temáticas fazendo votações por meio da República dos estudantes. Tanto que em todos os anos há novos temas para os roteiros.

O acompanhamento de ensino e da aprendizagem desses roteiros é realizado pelos educadores. Na Emef Amorim Lima, existe o que chamam de tutoria, em que cada professor é responsável por acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem de, no mínimo, 20 estudantes. Porém, como na época da produção de dados (2015) não havia educadores suficientes para atender a todos os alunos, os gestores também precisaram assumir um grupo de estudantes e o papel de tutor, como nos conta Ana Elisa.

Já no Cieja a estrutura curricular se diferencia por ser uma educação de jovens e adultos. Neste aspecto, a estrutura curricular se subdivide em três módulos, também respeitando a legislação municipal para a educação de jovens e adultos. O que diferencia esse Cieja dos outros Ciejas da cidade, segundo nossos colaboradores, no aspecto de currículo é que ele é aberto e para todos, e que todos possam contribuir na sua construção.

No quesito de pensar estratégias voltadas para a produção de conhecimento, cultura e identidade do território, os nossos colaboradores nos narraram diversos exemplos. Na Emef Amorim Lima, possuem uma oca indígena, oficinas de capoeiras, aulas de diferentes culturas. O mesmo acontece na Emef Campos Salles e no Cieja.

Na Emef Campos Salles, a Amélia nos contou sobre o projeto que fizeram estudando a cultura amazônica. E no Cieja Campo Limpo estas manifestações culturais acontecem sempre, segundo a Êda, o Billy e outros colaboradores, realizaram seminários sobre a cultura indígena, nordestina, mulheres, diversidade, entre outros. No aspecto

socioambiental, sempre realizam projetos com a comunidade. Por exemplo, o prof. Billy tem o projeto com a arrecadação de ração para os animais de rua. Na Emef Campos Salles, todos os anos realizam a caminhada da paz, valorizando a cultura da paz no bairro onde habitam.

Outro assunto que podemos incorporar ao tema de currículo é o tempo de aprendizagem dos estudantes. Afinal, qual escola respeita o tempo de aprendizagem do estudante? Nas escolas pesquisadas, percebemos nas narrativas dos professores a preocupação em respeitar o tempo e a autonomia de aprendizagem de cada um deles.

Tanto que no PPP da Emef da Amorim Lima temos:

Para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação a avaliação será contínua e gradativa, considerando os diversos tempos e estilos de aprendizagem, sendo garantida a estes educandos a acessibilidade ao currículo e efetiva participação no processo avaliativo (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015a, p. 35).

E essa preocupação vai ao encontro com a perspectiva de inclusão, pois o “desenvolvimento de um currículo que considere a aprendizagem para todos os alunos implica em ampliar as definições atuais de aprendizagem” (BRAUN, 2012, p.197). Ou seja, os currículos inclusivos são baseados em uma visão de aprendizagem que permita ao aluno se envolver e compreender suas experiências (UNESCO, 2003).

E talvez dessa forma como essas instituições estão organizando seus currículos seja um dos avanços para que a escola se torne inclusiva. Braun (2012) realizou uma pesquisa em uma escola de excelência no Rio de Janeiro, explorando o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados nessa escola, e concluiu que o “formato da estrutura curricular indica o quanto é difícil garantir processos de ensino e aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual. Apesar do perfil diferenciado na formação das professoras, dúvidas sobre como organizar o ensino para esse aluno eram comuns em seus relatos” (BRAUN, 2012, p. 9). E isso é afirmado por Oliveira:

[...] pela condição da deficiência intelectual, quanto mais avançam na escolarização, mais se distanciam das propostas curriculares que se vão tornando cada vez mais complexas, hipotéticas e intuitivas, portanto, cada vez mais irá se evidenciando a necessidade de realizar adequações para o acompanhamento de seu processo de escolarização (OLIVEIRA, 2011, p. 137).

Ainda, Capellini e Rodrigues propõem

que as escolas trabalhem com uma abordagem fundamentada no currículo, pois esta despreza as noções de categoria, protecionismo e segregação, dando prioridade à pesquisa, à colaboração e ao processo de forma global. Esta forma de trabalho prioriza a individualidade de cada aluno, compreendendo as dificuldades sentidas pela criança a fim de introduzir melhorias na prática docente (2009 p. 359)

Portanto, espaços educacionais que possuem um currículo aberto em uma perspectiva para todos tendem a reconhecer o direito à diferença e combater a exclusão. De um modo geral, podemos dizer que essas escolas, ao atenderem os requisitos sobre o currículo, propostos pelo MEC para serem escolas inovadoras e criativas, possuem uma perspectiva inclusiva, pois percebemos, de modo geral, o respeito por parte dos sujeitos educacionais ao tempo de aprendizagem de cada estudante, contribuindo para uma formação intelectual e cognitiva, por meio de aprimoramentos artísticos, físicos e estéticos (por exemplo, apresentações culturais) voltados para as mais diversas formas de manifestação do ser humano e aceitando o outro. No entanto, ao focarmos nas pessoas com deficiência e ao refletirmos, percebemos que cada uma delas lida de uma forma diferente com elas. Na escola Amorim Lima, as narrativas nos levam a entender que o locus de aprendizagem para as pessoas com deficiência, especificamente intelectual, não é o salão, mas locais diferenciados e monitorados por outros profissionais que não os professores. Na Campo Salles há a preocupação com os roteiros e com a presença dos alunos com deficiência com os outros no salão, ao passo que no Cieja, os alunos com deficiência possuem atendimento diferenciado e são agrupados de acordo com suas habilidades.

Desse modo, ousamos afirmar que não há adaptação/adequação curricular para esses alunos e nem é possível pensar que os roteiros ou momentos de aprendizagem estariam próximos de um desenho universal, ou seja, algo que atendesse a todos.

4.1.3 Envolvimento da instituição com as redes

O envolvimento da instituição com as redes seria a relação das escolas pesquisadas com a comunidade. Para o MEC, como vimos anteriormente, para uma instituição ser inovadora e criativa precisa atender a este ponto, que é ter “estratégias Inter setoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais” (BRASIL, 2015). Essas instituições estão sempre promovendo eventos e atividades com a participação da comunidade e, quando colocam em prática o que é preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico em conjunto com a comunidade, exercitam o planejamento e a organização política-pedagógica com todos os segmentos da comunidade escolar em um processo dinâmico e articulado. No excerto abaixo, Eda apresenta um exemplo de como conquistaram um espaço com a prefeitura, que era o refeitório.

Quando eu fui ganhar o refeitório: ‘Você com a escola aberta quer um refeitório?’. Deixa acontecer e nós resolvemos os nossos problemas. Consegui o refeitório, consegui refeição e precisa ver como é harmonioso almoçar aqui. Eu acho que eu coloquei a escola na comunidade e não parte da comunidade, ela é totalmente integrada a essa comunidade. Com isso, eles querem alguma coisa com a informática, eles correm aqui. Eles querem a sala de leitura para emprestar livro, filmes, eles correm aqui. Eles veem aqui para me contar tudo, desde a falta de, ou o excesso de, a necessidade de. É tudo aqui. Eu represento um pouco essa coisa de governo² (Narrativa de Êda Luiz, p. 143).

E os professores reconhecem essa importância, como nos lembra nossa colaboradora Maria Silva, sobre a parceria que possuem com a Universidade de São Paulo e os projetos que realizam em conjunto, principalmente a inserção do Pibid nessa escola. Além da USP, a professora Lilian, de Matemática, nos conta sobre a participação dos pais como voluntários, em diversas atividades pedagógicas, cursinhos preparatórios para Vestibulinho, entre outras. Colaboram com o site da escola, com oficinas, passeios, entre outros.

Isso é uma grande diferença das outras escolas que conhecemos (tradicionais), a escola ser aberta à população e de estar presente nas lutas das comunidades a que ela pertence. Pois, na realidade de outras escolas, os pais são chamados apenas para reuniões

² Pode ser lida na narrativa de Eda, na p. 139.

e/ou para ouvir reclamações sobre seus filhos. E nessas escolas essa “regra” é quebrada, pois o convite é para participar do cotidiano escolar e se possível colaborar com atividades pedagógicas. Nos perguntamos, então, qual é a função da família estar presente dentro da escola? É auxiliar os educadores em suas atividades? Até quando este auxílio pode ser justo? Maldonado, em sua tese, nos auxilia com alguns pontos de envolvimento entre pais e comunidade, como:

Acesso livre entre a comunidade e a escola; promoção da qualidade do convívio entre escola e comunidade; participação da comunidade na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes; quebra de resistência entre funcionários e a comunidade; integração entre as escolas da comunidade, quando houver mais que uma; promover relações entre a 3ª idade e a escola; abertura da escola para a comunidade como centro de integração comunitária (MALDONADO, 2015, p. 80).

Na Emef Campos Salles, por pertencer a uma comunidade de baixa renda, com muitos problemas de violência, falta de moradia, saneamento básico e distante das universidades públicas, seus maiores parceiros são as entidades dos moradores locais. Por exemplo, a União de Núcleos, Associações e Sociedade de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco participam de diversas atividades de integração da escola com o bairro. Esta parceria foi tão forte e significativa que juntos conseguiram construir o “bairro educador”, com a conquista do Centro Unificado de Educação (CEU) Prof.^a Arlete Persoli.

Amélia, coordenadora pedagógica da Emef Campos Salles, nos recorda que para ter este envolvimento com a comunidade é necessário construir-se uma relação. E essa relação não se constrói de um dia para a noite, como podemos perceber nas narrativas das nossas gestoras. É envolvimento e dedicação por uma mudança significativa no ambiente educacional. Tanto que essa relação é fortalecida e percebida quando a escola se abre para a comunidade, que vê tudo o que acontece no ambiente escolar, as coisas boas e as coisas ruins. E é nesse momento que a busca por parcerias deve acontecer. Eda conta sua experiência na distribuição de tarefas e funções da escola: “eu distribuo as funções, distribuo para a saúde, para o trabalho, para a Fiesp (*Federação das Indústrias do Estado de São Paulo*), para a Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e assim vou distribuindo as necessidades”. Será que é certo distribuir as funções que deveriam competir à unidade escolar?

É importante que a instituição de ensino saiba dos problemas do bairro que está inserida, o que precisa melhorar em sua comunidade, pois esse pode ser um caminho para o envolvimento e buscas por parcerias concretas. Eda confirma isso em seu relato: “Estamos aqui rodeados de córregos, temos três e, nossos alunos moram na beira desses córregos e nós sabemos da necessidade de se cuidar, porque na primeira chuva, eles são os primeiros que perdem tudo. Aí nós temos que socorrer, fazer campanhas. As assembleias são para isso”³.

No Cieja utilizam as assembleias para pensarem em soluções e em quem procurar para solucionar, pois é nesse espaço que constroem uma posição sobre determinado assunto. Maldonado confirma a importância desse envolvimento em sua pesquisa.

Uma escola que propõe uma inovação em sua prática deve ter a sensibilidade em perceber se a comunidade está disposta a apoiar determinadas mudanças, porque isso depende de seus valores culturais, da visão que essa comunidade tem sobre a importância da escola e seu papel naquele lugar. E quanto a isso, notamos que foi percebido pela gestão, pelos pais e comunidade interna, que acolhe e atua em conjunto. (MALDONADO, 2015, p. 79)

Além do envolvimento da comunidade com a construção dos PPPs das instituições, como observamos nas narrativas das gestoras. A comunidade sempre participando das propostas e do cumprimento delas no decorrer do cotidiano.

Sendo que uma tal intencionalidade educativa, apoiada nos valores da solidariedade e da democraticidade, só se realiza e produz sentido se fortemente apoiada pela totalidade dos agentes envolvidos, deve-se buscar, sempre mais, a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola, preservadas as atribuições elencadas neste Projeto e melhor formuladas no Regulamento Interno, que regerá sua correta aplicação. Reconhece-se a importância do trabalho dos diversos agentes implicados na melhoria da EMEF Desembargador Amorim Lima ligados não formalmente a ela, seja na forma de voluntariado, seja sob a forma de apoio institucional e financeiro (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015a, p. 14).

A Emef Campos Salles, em seu PPP, reconhece a participação ativa da comunidade em sua construção, realizando um trabalho efetivo de integração com a comunidade

A concepção desta integração, parte do princípio de que escola e comunidade formam um mesmo corpo. Os problemas da escola são da comunidade, bem como, os problemas da comunidade são da escola, uma vez que acreditamos que tudo passa pela educação. Sendo assim, a escola e a comunidade são parceiras na luta pela efetivação dos direitos da população de Heliópolis, pela construção de uma cultura de

³ Na p. 146.

PAZ e a transformação de Heliópolis em um bairro educador, com o objetivo de transformar a sociedade. Acreditamos que isoladamente, a escola enquanto instituição, não consegue atingir plenamente seus objetivos. Somente com uma rede articulada de parcerias sólidas e de diferentes instâncias é possível promover um ambiente educativo e amplo. Essas parcerias não substituem e nem anulam o papel da escola no que consiste a formação dos seus estudantes, mas, completam e fortalecem a sua atuação (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015c, p. 05).

O Cieja Campo Limpo a reconhece em seu PPP

[...] Para que a instituição escolar seja totalmente aberta, é preciso que a gestão escolar, junto a coordenação pedagógica, reconheça o espaço onde a escola está inserida, mapeando não só os seus problemas e necessidades, mas também potenciais e possíveis parceiros. Fazer um levantamento histórico do bairro, revelando quais são suas histórias, pode colaborar para descobrir onde está a sociedade civil organizada do local, compreendendo qual papel desempenhado pelas associações do bairro, sindicatos, grupos religiosos, grupos culturais, organizações sociais, etc. Feito isso, é chegado o momento de mostrar a esses coletivos que a causa também é deles também é de responsabilidade da escola. Da mesma forma, esses grupos organizados deveriam incorporar em sua agenda o processo de aprendizagem que se dá no território onde estão inseridos (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2015b, p. 14)

E o envolvimento da comunidade em relação à inclusão escolar de pessoas com deficiência ainda deixa a desejar, ao ler as narrativas e os documentos oficiais das instituições, porque a questão não é apenas de parcerias, vai além. É a concepção das instituições de ensino em relação a inclusão de alunos com deficiência e o quanto essa preocupação atravessa os muros das escolas em busca de apoio ao processo de inclusão. Pois, apesar das gestoras nos contarem das parcerias que realizam com as entidades que atendem crianças com deficiência, nos afirmam que ainda é pouco. Mesmo as escolas tendo uma dinâmica diferente e parcerias com a comunidade, estas ainda não são suficientes quando o assunto é inclusão. Porém, mesmo assim, Maldonado afirma que a

garantia da participação da comunidade externa e dos pais direciona potencialmente para a melhoria da qualidade de ensino. Direciona para a melhoria nos relacionamentos entre todos, direciona para uma conscientização sobre cidadania. A observação feita na escola demonstra que as relações de respeito existem com todos. O que não significa dizer que existe uma paz soberana e todos se amam, o que foi observado é que os atritos, conflitos e resistências são entendidos como ações inerentes ao ser humano e elas são respeitadas e tratadas por meio do diálogo, da conversa, da participação (MALDONADO, 2015, p. 80)

Mesmo diante das dificuldades do cotidiano escolar, percebemos a abertura das instituições para pensar e refletir em como melhorar a educação e, principalmente, como consertar o que ainda não está bom nessas instituições. Um exemplo é a abertura dessas escolas para pesquisas e em quantos aspectos ela ainda pode ser explorada, principalmente na área de inclusão. E, de fato, esse sentimento de pertencimento é percebido em todos os sujeitos que entrevistamos, o papel da comunidade, da família vai além da participação em reuniões.

Com isso, podemos dizer que, no aspecto de envolvimento com a comunidade em uma perspectiva inclusiva, embora alguns narradores dizem que gostariam de mais envolvimento da família e das entidades parceiras, especificamente para os alunos público-alvo da educação especial, essas escolas possuem um potencial diferenciado para favorecer o processo de inclusão, mas ainda possuem dificuldades significativas para lidarem com os estudantes com deficiência. Pois vai além de estabelecer parcerias, é como a comunidade, o entorno, a própria instituição de ensino, compreende o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Corroborando, assim, a afirmação dos pesquisadores Ainscow e Miles (2008, p. 132), quando dizem sobre o desenvolvimento de colaboração entre as redes e a comunidade ser central de culturas inclusivas.

4.1.4 Ambiente Escolar

Outro tópico que destacamos é o ambiente escolar. Será que, nessas instituições pesquisadas, seu ambiente favorece a educação inclusiva? De que forma? Primeiramente, podemos observar o que o MEC (BRASIL,2015) entende por um ambiente escolar inovador e criativo e por meio deste entendimento e de nossas narrativas poderemos compreender se os ambientes das escolas estudadas preconizam a inclusão.

Espaço compatível com novas práticas educativas: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade a convivência enriquecedora nas diferenças. *Ambiente acolhedor e solidário:* Estratégias que fomentam um ambiente voltado para a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças, colaborando com a promoção da equidade (BRASIL, 2015).

Nas três unidades escolares, o ambiente escolar é amplo e possui singularidades. Por exemplo, na Emef Amorim Lima, por meio das narrativas e do PPP, identificamos diversos locais em que os estudantes possam manifestar a sua criatividade e a convivência com a diferença. Por exemplo, nessa escola possui um deck de madeira para apresentações teatrais, estudos do roteiro, leitura de textos/livros, discussões sobre algum assunto. E na convivência com a diferença, podemos citar os momentos de aulas nos salões. Em cada salão há mesas com quatro lugares e os estudantes sentam-se em grupos para realizarem os Roteiros de pesquisas. E o fato de sentarem-se em grupo favorece a diversidade e prioriza o coletivo e a colaboração nas atividades. Porém, no quesito aluno público-alvo da educação especial, o ambiente escolar ainda não estava apto em 2015. Não havia rampas de acessos e nem elevador ao piso superior, local em que também há salas de aulas. Então, por exemplo, o caso narrado pelas professoras Vilma e Lilian⁴, sobre um estudante com uma síndrome rara que necessita de cadeira de roda e não realiza a atividade junto com as outras crianças. Há o acompanhamento de uma profissional, porém ficam todo o período escolar no primeiro andar, na sala dos professores realizando algum outro tipo de atividade. O importante disso tudo é que a escola reconhece o que está faltando para realizar a inclusão e está buscando soluções.

⁴ Nas p. 97 e 102.

Eu já trabalhei com o C na parte da manhã, e como a capacidade de locomoção dele está cada vez menor, hoje ele está na cadeira de rodas, ele fica na sala dos professores. Quando eu entrei na escola ele caminhava pela escola e a gente conseguia fazer um trabalho com ele. Mas hoje não, ele não consegue. Estamos lutando pela acessibilidade, a escola está lutando para conseguir elevador, para nós conseguirmos realmente fazer essa inclusão. Por enquanto ele fica aqui na sala dos professores, tem a moça que o ajuda em suas atividades diárias: comer, ir ao banheiro, higiene, o que também foi um ganho. Não tinha antes, então os próprios funcionários da escola - com a loucura que é todo dia - arrumavam tempo para poder fazer esse trabalho (Narrativa de Lilian Regina da Silva Ianish, p.108).

Na Emef Campos Salles, identificamos um ambiente físico adequado para as manifestações culturais, teatrais, entre outras. Também percebemos o respeito pela diversidade que frequenta a instituição com mensagens de força, luta, resistência e reconhecimento pregadas na parede da escola e relatadas pelos professores Éder, Fernanda e Amélia.

Os alunos do nono ano estão fazendo TCA, Trabalho Colaborativo Autoral, e o tema é sobre *bullying*. Esse grupo de meninas perguntou para a direção se poderia trazer um primo delas para vir aqui e conhecer a escola, até para elas fazerem uma entrevista com ele. A primeira coisa que ele (o primo das meninas) viu foi a parte da frente da escola que tem cartaz contra homofobia. Ele se sentiu acolhido, pois aqui na escola esse assunto é discutido e na escola em que ele estudou, não (Narrativa de Éder do Carmo de Souza e Fernanda Cristina Silva, p.130-131).

No Cieja Campo Limpo, identificamos nas narrativas e nos PPP elementos do ambiente físico que favorecem a criatividade do estudante por meio de manifestações artísticas e culturais. Por exemplo, o espaço amarelo que foi construído a pedido dos estudantes como o espaço do nada e também é utilizado para outras atividades pedagógicas, espaço para taekwondo, aula de balé, entre outros. No quesito de ambiente para a convivência da diferença, também há. Pois percebemos esta integração entre todos os estudantes, tanto que realizam seminários e estudos sobre diversos temas sobre a diversidade. Além das salas de aulas também terem as mesas sextavadas, permitindo que todos possam trabalhar em conjunto. Porém, quando olhamos para a acessibilidade e pela quantidade de alunos matriculados com deficiência física que utiliza cadeira de rodas e/ou possui dificuldades locomotora, ela é crítica. Por exemplo, na sala de professores o acesso se dá por meio de uma escada de caracol, ou seja, uma pessoa que utiliza cadeira de rodas não tem a autonomia de se dirigir até este local. Mesmo Rosemeire relatando sobre a livre

circulação dentro do ambiente escolar⁵. Além do aspecto de acessibilidade, nota-se pela narrativa de Billy e de Eda, uma exclusão, temporária ou não, de alguns casos de estudantes com deficiência mais severas. Ao se matricular no Cieja, passam por uma triagem e nesse momento é quando identificam qual seria o melhor ambiente educacional, se seria na sala de aula ou em uma sala especializada separada. Aqui observamos a concepção de integração da educação especial. É interessante notar que, apesar de agirem desta forma, reconhecem que essas instituições ainda não alcançaram a inclusão escolar, reconhecem que falham em diversos aspectos e se mostram abertos e preocupados com os seus estudantes.

Deste modo, no quesito ambiente escolar, ele se enquadra em escolas inovadoras e criativas, porém na inclusão... Entendemos que a intenção dessas três instituições não é excluir ninguém do ensino e da aprendizagem escolar, a ideia é que seja um ambiente participativo, colaborativo e para todos, percebemos que há um movimento inclusivo em relação à diversidade, mas parece que a dificuldade é maior quando o assunto são os estudantes com deficiência. Sendo necessária melhora na acessibilidade, sendo ela: arquitetônica, curricular, linguística e metodológica. Acreditamos que essas escolas que pesquisamos seja um dos caminhos para uma educação de qualidade e inclusiva. O ambiente escolar é de todos e para todos. Ou seja, todos têm o dever e o compromisso de zelar e organizar tal ambiente, como lemos na narrativa do professor do Cieja⁶. E com esse pensamento, percebemos a diferença dessas instituições para com outras sobre as quais lemos.

Enfim, podemos dizer que o ambiente escolar em escolas inovadoras e criativas pode ser inclusivo se tiver acessibilidade adequada e que todos possam participar de todas atividades que acontecem nas instituições. Percebemos esforços das três escolas, porém ainda não podemos dizer que o ambiente escolar é inclusivo, favorece e possibilita a inclusão, porém, para uma totalidade elas necessitam de esforços dos poderes públicos, principalmente se o problema for de estrutura escolar, por exemplo, a implantação de rampa e/ou elevador.

⁵ Na p. 167.

⁶ Na p. 187.

4.1.5 Metodologia de ensino

Em uma escola inovadora e criativa, quais metodologias de ensino são possíveis? Quando olhamos especificamente para os estudantes com deficiência, como é realizado o trabalho dentro dessas instituições? Antes de começarmos, vale lembrar que o que estamos entendendo por metodologia de ensino: é o caminho que leva cada estudante ao processo de ensino e a aprendizagem. Segundo o Ministério da Educação, entende-se uma metodologia de ensino inovada e criativa como tendo o

Protagonismo do estudante: Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia.
Personalização: Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos.
Projetos: organização de projeto de interesse dos estudantes que impactem a comunidade e que contribuam para a sua formação profissional (BRASIL, 2015).

Nas três instituições de ensino, nas narrativas dos nossos colaboradores e na análise dos PPP, encontramos a todo momento a preocupação com a autonomia dos estudantes. Por exemplo, na Emef Amorim Lima, observamos esta autonomia desde a entrada na escola com as crianças correndo por todos os espaços, porém sabendo dos seus compromissos e atividades pedagógicas que precisam ser realizadas. Como já havíamos citado, os estudantes realizam a maior parte das suas atividades pedagógicas no salão de estudos. No horário do salão de estudos, além de se dedicarem para a realização dos Roteiros de pesquisas, podem escolher entre organizar seu portfólio ou fazer as fichas de finalização (um resumo do que aprendeu daquela temática do roteiro).

O momento pesquisa, é quando o aluno se dedica a realizar os roteiros, portfólios e fichas de finalização e necessitam buscar auxílio em livros. Além da realização dos roteiros, os estudantes podem escolher durante o decorrer da semana por qual temática gostaria de trabalhar. Afinal, o desenvolvimento desse tipo de planejamento, oferece mais aprendizado, oportunidade de aprender a estudar e a conhecer (MALDONADO, 2015, p. 73).

Maria Silva nos conta de que forma os roteiros de aprendizagem são praticados na Emef Amorim Lima citando um exemplo, o roteiro de Notícia, em que são trabalhados

diversos aspectos da comunicação e linguagem. Dentro desse tema é possível discutir, criticamente, diversos assuntos da atualidade e incorporar os conteúdos indicados pelos PCN. Outros temas foram citados, tais como: cinema, música, povos originários do Brasil, Grécia, Roma, entre outros. Percebemos a integração das disciplinas nesses currículos. Ainda, a disciplina de Matemática não fica isolada das demais, pois há interdisciplinaridade.

Porém, nem todos os assuntos (de Matemática, por exemplo) são possíveis de serem contemplados nas temáticas propostas para os roteiros de aprendizagem, segundo as professoras da Emef. Quando não conseguem incorporar o conteúdo de Matemática a uma temática contextualizada ou percebem que para determinado conteúdo é necessário de um auxílio mais de perto do professor especialista, são oferecidas oficinas específicas para os estudantes. Na grade horária do calendário escolar já estão organizados os dias em que acontecerão essas oficinas. Elas são divididas por ano, por exemplo, os alunos que estariam no 7º ano e estão aprendendo inequações. Segundo os professores, nessas oficinas, trabalham em uma perspectiva mais tradicional e, às vezes, conseguem fazer algo diferente, com jogos e discussões mais aprofundadas.

A roda de conversa e o grupo de responsabilidade são outros dois dispositivos que estão presentes na gestão escolar e na metodologia de ensino, pois nesse momento é quando há o compartilhamento de ideias, avaliações e decisões que fazem parte da formação integral dos estudantes. Outro dispositivo e até o ano de 2015 era o único entre as três escolas: tutoria. Nela, o professor educador é responsável por acompanhar os estudos de um grupo de alunos, esse grupo deve ter cerca de 20 alunos. Com a tutoria, o professor pode acompanhar de perto o desenvolvimento dos seus estudantes com as atividades pedagógicas propostas. Porém, só acontece na Emef Amorim Lima, na Emef Campos Salles ainda não conseguiram implantá-la, até o ano em que produzimos os dados, 2015. Deste modo, é possível descobrir as dificuldades, as habilidades e as potencialidades de cada estudante.

E como fica a metodologia de ensino para os estudantes com deficiência? Ao ler os PPP, percebemos que não se faz menção especial a este público. Ao lermos as narrativas, identificamos que esses estudantes não possuem um roteiro de pesquisa diferenciado. Um estudante com deficiência intelectual que não está alfabetizado utiliza um roteiro destinado ao aluno do primeiro ano, com atividades infantilizadas para eles. A professora Lilian, da Emef Amorim Lima, percebeu durante a sua prática de escola que estudantes com essas características não gostam de fazer atividades diferentes das dos

demais. A professora Vilma percebeu e, às vezes, ela leva algum jogo pedagógico para ser trabalhado junto com o Roteiro, porém essa experiência não deu muito certo, pois todos do salão queriam jogar e o salão virou uma bagunça. Por isso, os professores entrevistados dizem que não sabem como fazer para que esses estudantes participem ativamente da metodologia de ensino da escola e possam desenvolver a aprendizagem dos mesmos conteúdo dos demais alunos.

Na Emef Campos Salles, utilizam como metodologia os roteiros de aprendizagem, de uma forma um pouco diferenciada da Emef Amorim Lima, por terem necessidades específicas da região onde está localizada. O primeiro roteiro do ano de todos os estudantes é sobre o projeto político-pedagógico e seus princípios. A partir do segundo roteiro, os estudantes escolhem junto com o professor a temática que querem trabalhar, de acordo com seu ano escolar. Este ato de escolha do que se quer estudar é um princípio importante para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

A comissão mediadora de estudantes é outro dispositivo que difere da Emef Amorim Lima e a entendemos como metodologia de ensino. Essa comissão é formada por cerca de dez estudantes e eles trabalham como uma ponte entre os educadores e estudantes do salão. Isso precisa acontecer, pois alegam que não possuem funcionários suficientes para que os educadores consigam atender a todos os alunos com louvor.

No quesito metodologia de ensino para o público-alvo da educação especial, Amélia, da Emef Presidente Campos Salles, confessa que precisam avançar mais na direção da inclusão escolar. Embora criam dispositivos pedagógicos para contemplar a diversidade presente na escola, ainda não está suficiente. Percebamos, na narrativa de Márcia, como é trabalhada a metodologia da escola em uma estudante com paralisia cerebral. Utiliza-se um material diferente do que os estudantes estão trabalhando no salão, ela cita jogos, atividades com tecnologia, ela tem o seu grupo de estudos e fica com ele no salão, porém realiza as atividades destinadas para ela e não o mesmo roteiro que todos os estudantes estão trabalhando. Além disso, tem o acompanhamento da AVE. Desta forma, será que do modo como se organizaram seria inclusão escolar? De que modo poderia ser, dadas as condições reais? Acreditamos que talvez esse não seja o ideal para incluir essa estudante, porém, dadas as condições, a escola não desistiu dela e não a isolou do conteúdo, como fez uma das participantes da pesquisa de Rosa (2014). Mostrando assim a postura da unidade escolar em estar sempre buscando de ensino e aprendizagem de qualidade para os seus estudantes.

Quando observamos os roteiros de estudos para esses estudantes, os professores dizem não saberem se da maneira como está se organizando estão excluindo-o ou incluindo-o. Para isso, precisam de um apoio especializado para o desenvolvimento desses planos. Ambas as escolas reconhecem a necessidade desse apoio. Outra proposta que encontramos é a de Martins (2009), em que a escola reorganiza a partir da ideia de ensino em multiníveis, que é

prática diferenciada e pertinente ao trabalho pedagógico inclusivo, porque implica que a equipe de professores identifique, em conjunto, os principais conceitos a serem ensinados em um conteúdo, a organização de formas variadas de atividades, para uma mesma turma, de modo que possibilite aos alunos exprimirem sua compreensão e desenvolver meios de avaliação que correspondem aos diferentes níveis de desempenho dos alunos (MARTINS, 2009, p.71).

Ao pensar nessa estratégia e nessas escolas (Emef Amorim Lima e Campos Salles), é possível considerar essa prática, pois há a colaboração entre os docentes e autonomia nas metodologias a serem utilizadas para ensinar os estudantes, porém o que falta é a colaboração concreta de um professor especialista em educação especial, que terá este olhar estratégico para identificar os conteúdos que precisam ser elaborados no roteiro dos alunos com deficiência.

Outro item, que para nós faz parte desse tópico de metodologia de ensino, seria a colaboração docente dentro da escola. Braun (2012) propõe, para amenizar alguns dos déficits na formação de professores, trabalhar a ideia do ensino colaborativo. Esta proposta não é nova e dentro das instituições pesquisadas já se pratica esta metodologia. Mesmo porque o ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva e possui diversas relações com a proposta de ensino das escolas estudadas.

Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais, em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Ninguém deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (CAPELLINI e RODRIGUES, 2009 p. 10).

Lilian comenta que essa colaboração é muito importante, principalmente para os novos docentes, pois no início é muito difícil, já que é tudo diferente do que se está acostumado. Além desta ajuda inicial, há a colaboração dentro dos salões de estudos. Como a escolha do conteúdo presente no roteiro por parte dos estudantes é livre, às vezes, quando estão no momento do salão e estão realizando alguma atividade do roteiro, escolhem uma que envolve alguma disciplina em que o professor especialista não está presente naquele momento. Desta forma, o docente pode pedir auxílio para qualquer professor disponível e caso esse professor não saiba o conteúdo pode pedir auxílio a outro docente e assim juntos podem solucionar a dúvida do estudante. Como ilustra a professora Vilma⁷: “quando há conteúdos que eu não lembro ou, às vezes, não sei mesmo, eu pesquiso junto com os alunos, com os professores. Se eu continuar sem entender eu vou aos colegas e todos fazem isso. É a proposta da escola. Então, se você não souber e ignorar, fica complicado. O interessante é isso, a gente perguntar entre nós”.

A proposta do ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente da sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas (BRAUN, 2012, p.76)

Então, nessas instituições, trabalha-se com um ensino individualizado e em grupos, no qual cada estudante possui autonomia para escolher a atividade didática que quer realizar. Além disso, por sempre estarem sentados em grupos, podem tirar suas dúvidas com seus colegas de trabalho e assim compartilhar os conhecimentos apreendidos nas tarefas. Os professores Éder e Fernanda, da Emef Campos Salles, dizem que gostam de trabalhar nesse perfil de grupo, pois desse modo conseguem fazer as crianças debaterem e refletirem sobre determinados assuntos. Segundo Braun, estratégias desse tipo

permitem a diferenciação do ensino na medida em que um aluno precisa sem, entretanto, criar distinções em relação à forma de realizar a atividade, o que poderiam excluí-lo do seu grupo. Foi o cuidado necessário para que resgatássemos sua vontade de estar em sala, de modo que se percebesse parte da turma, compartilhando e se beneficiando dos modelos de aprendizagem que seus colegas tinham. Nossa atenção, no começo, estava muito voltada para que este aluno

⁷ Esse trecho de narrativa pode ser encontrado na p. 102.

não ficasse à parte como nos momentos vividos no ano anterior (BRAUN, 2012, p.218)

Ana, a diretora da Emef Amorim Lima, nos diz que os estudantes nem sempre estão habituados a trabalhar em grupos. Mas a ideia da escola é de construir possibilidades de convivência dentro de um grupo de estudantes diversificados. Todos os anos, os grupos mudam, de acordo com as necessidades e possibilidades da escola, as crianças as vezes reclamam de ter que trocar. Porém, argumenta que quando isso acontece essa troca é importante para poder conhecer mais o outro e entende-lo.

No Cieja Campo Limpo utilizam como metodologia de ensino a educação popular, em que os conteúdos são construídos coletivamente. “Ou seja, é a história de vida de cada sujeito que contextualizará as atividades pedagógicas” (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2015b, p. 7). Promovem o círculo de reflexão, parecido com as rodas de conversas das duas outras Emefs Porém, o círculo tem como objetivo que as pessoas se reúnam e “coletivamente, reflitam sobre os seus problemas e suas histórias individuais, permitindo que sejam tomadas decisões coletivas” (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2015b, p.7). Segundo a professora Rosemeire, os roteiros, os objetivos, os temas a serem estudados no ano letivo são planejados individualmente de acordo com as especificidades de cada estudante, o horário é flexível e tenta atender a todos. Isso é possível por ser uma instituição de Jovens e Adultos e ter uma outra política de educação. Até mesmo a matrícula do aluno com deficiência nessa instituição não é obrigatória por lei. Os estudantes da EJA não têm a obrigatoriedade que o governo impõe para aprender. Eles estão lá por outros motivos: familiares, profissionais, entre outros.

No Cieja os conteúdos são divididos em módulos. No caso dos alunos com deficiência é realizada uma “triagem” e, de acordo com o nível escolar, eles são destinados ao módulo correspondente. Além disso, é realizado o AEE no contra turno. Às vezes, como nos contou Billy, o estudante ainda não tem condições de estar em convívio com outras pessoas, pois precisa aprender a conviver socialmente e, nesses casos, recebe um apoio especial até aprender a ter este convívio. Até podemos entender essa metodologia que utilizam no Cieja, mas será que essa classificação, que é realizada no início, é uma metodologia de ensino inclusivo?

Como essa metodologia é muito diferente da maioria das escolas da região, os alunos que mudam de escola demoram um tempo para entender a lógica e as regras que já foram estabelecidas. Amélia, coordenadora pedagógica da Emef Campos Salles,

relembra que nessas instituições existe uma logística de circulação dos espaços de aprendizagem, complexa para quem está iniciando a sua trajetória, porém há uma ordem.

Por isso, às vezes, demoram a entender o que significa autonomia e liberdade, e ficam perdidos no início. Não só os alunos, como seus responsáveis e os professores. Todo início de ano letivo a Emef Amorim Lima convida toda a comunidade para participar de uma reunião de apresentação da escola e do projeto e junto entrega um guia com as principais informações para orientá-los. A Emef Campos Salles e o Cieja realizam essas reuniões, sempre quando há necessidade, principalmente no início do ano.

Ao nos atentarmos para a metodologia de ensino dessas instituições, percebemos que elas são inovadoras e criativas, como bem foram categorizadas. No entanto, ao olharmos especificamente para o público-alvo da educação especial, a metodologia de ensino em relação aos conteúdos escolares, sobretudo os matemáticos, não muda. Ainda, oferecem aos estudantes com idade de 11 e 12 anos atividades pedagógicas que não estão de acordo com a sua faixa etária. Em alguns casos, como relatado nas narrativas, os estudantes são retirados do salão de estudos para fazerem uma atividade à parte com uma professora estagiária, ou o conteúdo trabalhado em salas de aulas paralelas é totalmente diferente. Assim, entendemos que a metodologia de ensino não favorece a inclusão escolar, por completo, dos alunos público-alvo da educação especial.

4.1.5.1 O ensino de Matemática e os estudantes com deficiência

No tópico anterior, entendemos que a metodologia de ensino não favorece a inclusão escolar, por completo, dos alunos público-alvo da educação especial. E o ensino de Matemática é uma consequência disso.

Em um dos dias em que estava participando do cotidiano da Emef Amorim Lima, fui convidada a assistir uma oficina de matemática. Nessa oficina, o assunto era “produtos notáveis”. A professora explicou como realizava o cálculo com este tipo de sentença matemática e após esta explicação realizou um jogo para que os estudantes compreendessem o conceito de completar quadrados. E se nessa oficina tivesse um estudante com deficiência intelectual, que é a deficiência com maior incidência nas três instituições, como seriam trabalhados os produtos notáveis? A resposta, para nós (pesquisadoras), seria: depende do aluno que está inserido na oficina, pois como cada conteúdo é pensado para um determinado público, talvez o professor já poderia trabalhar com alguma estratégia para incluir esse estudante no ensino e na aprendizagem desse

conceito, utilizando as adequações curriculares. No caso de produtos notáveis, quais conceitos matemáticos são pré-requisitos para todos os estudantes aprenderem o conceito? Relacionar o número à sua quantidade e perceber quais números pertencem a um mesmo conjunto seria um dos pré-requisitos. Então, para esse aluno com deficiência intelectual poderia ser trabalhada alguma atividade com esses conteúdos e aí sim essa metodologia poderia favorecer a inclusão escolar.

A professora de matemática Maria Silvia, da Emef Amorim Lima, nos conta sobre a sua dificuldade em trabalhar o conteúdo de matemática com alunos com deficiência⁸. No seu ponto de vista, acredita que um atendimento especializado seria o mais adequado para complementar o que é trabalhado no período escolar. De acordo com a sua experiência no trabalho docente cotidiano com diversos alunos, entende que os alunos com deficiência intelectual necessitam de um trabalho mais individualizado e demandam mais tempo. Diz isso pois, embora a Emef trabalhe com ensino individualizado com os estudantes e tempo dedicado a eles, os professores não ficam muito tempo com determinado estudante, explicam o conceito da dúvida, auxiliam no que for necessário e o estudante busca pela resposta sozinho, trabalhando a autonomia que é um dos tópicos da filosofia da escola. Então, para ela, parece que não é possível, ou é muito difícil realizar essa explicação e esse acompanhamento com os estudantes com deficiência intelectual. Ela percebeu durante a sua vivência que não adianta fazer essas crianças recitarem e repetirem, por exemplo, a sequência numérica, sem entender o que significa o que estão dizendo. Tanto que Maria Silvia questiona-se qual o tipo de aprendizado que esses alunos tiveram na sua primeira infância. O questionamento de Maria Silvia é pertinente, corroborando Glat, Vianna, Redig (2012, p.81) quando afirmam que

Diversas pesquisas têm sinalizado que, independente do espaço educacional em que estejam inseridos (especial ou comum), grande parte dos alunos com deficiência intelectual, mesmo após anos de escolarização, não apresentam significativo avanço acadêmico e não desenvolvem habilidades escolares que favoreçam sua futura autonomia e participação social.

Maria Silvia ainda relata que realizou um curso de formação no qual abordou-se os estudantes com deficiência intelectual e que existem muitas patologias e cada uma

⁸ Durante a sua prática, como nos conta em sua narrativa até o momento da produção dos dados, as suas experiências foram com alunos com deficiência intelectual. Porém, não temos o laudo desses estudantes que comprovem a sua deficiência e sim a narrativa.

acontece de um modo e, ainda, discutiu-se que cada especificidade deve ser trabalhada diferentemente. Então, entende-se que não se pode generalizar o ensino para eles, pois cada criança aprende de um modo e por uma estratégia. Parece-nos que, em seu relato, ficou desanimada com isso, acreditamos que se tivesse um padrão, e uma receita de como abordar determinado assunto com um aluno, seria melhor.

Glat e Plestch (2012, p. 199) afirmam que por conta das pessoas com deficiência intelectual terem uma representação social de que são incapazes de aprendizagens complexas superiores, as professoras que participaram da sua pesquisa adotaram uma atitude de pouca expectativa e exigência, aceitando que “o pouquinho que eles fazem já está bom”, já que “pelo menos eles estão na escola se socializando”. Ou seja, os docentes demonstram a preocupação com o ensino e a aprendizagem, mas se satisfazem se tais alunos fizerem muito pouco com o que foi planejado. Uma ilustração disso pode ser percebida no trecho da narrativa de Márcia quando se contenta com o pouco que a estudante com paralisia cerebral consegue fazer.

Na pesquisa de Rosa (2014), uma das professoras entrevistadas, especialista em Educação Especial, ela afirma que este sentimento deve ser normal, pois dependendo do grau de deficiência do seu aluno, qualquer avanço pedagógico que conseguir será uma vitória. E esse avanço pode demorar até um ano ou mais, dependendo do contexto e das condições que são atribuídas.

A professora Vilma, da Emef Amorim Lima, pedagoga, relata que quando percebe essas dificuldades no conteúdo de Matemática de seus educandos, trabalha com a proposta de jogos matemáticos. Outros professores entrevistados das Emef utilizam essa estratégia de se trabalhar jogos matemáticos. Porém, nenhum deles exemplificou exatamente que tipo de material concreto ou jogos que utiliza, exceto a professora Rosemeire, do Cieja Campo Limpo, que mostrou os jogos em Braille que trabalha diariamente, pois leciona para pessoas cegas e com deficiência intelectual.

A utilização desses materiais é abundante com os estudantes com deficiência, porém nem todos os estudantes com deficiência gostam de aprender com esse material. Quando todos do grupo utilizam o material, aceitam. Mas quando é uma dúvida pontual de algum estudante, eles não gostam de trabalhar com materiais concretos. No caso dessas escolas inovadoras e criativas, todos os estudantes quando não entendem um determinado conteúdo podem manusear outros recursos para auxiliar na aprendizagem, como a utilização de softwares, material concreto, livros, entre outros disponíveis. Lilian, da Emef Amorim Lima, comenta que os estudantes com deficiência acabam se sentindo mal

em estar utilizando outros materiais para aprender o mesmo conteúdo. Segundo ela, esses materiais são usados com qualquer aluno que tenha dificuldades e não somente com os alunos com deficiência, mas com eles há uma maior frequência⁹. No caso do estudante com deficiência matriculado nessa escola, faltaria trabalhar mais a autonomia e o melhor entendimento da metodologia da escola, mesmo que esses conceitos levem um tempo para a assimilação. Pois só assim entenderão que podem utilizar outros recursos para aprender e que esses recursos não necessariamente são o mesmo que o do colega. Isso, para nós, é trabalhar o conceito de ser diferente e a proposta da educação inclusiva.

Por isso a proposta de individualização do ensino dessas Emef “pode ser entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem” (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012, p. 82). Porém, não sabem se estão realizando essa individualização do modo certo, já que o estudante com deficiência intelectual demanda de recursos diferenciados e com intervenções planejadas e constantes, o que não acontece nas Emef devido à falta de um profissional especializado em educação especial, até o ano da produção dos dados, em 2015.

Ana Elisa narra que nem sempre é fácil para os docentes pensar em outras metodologias para ensinar determinado conteúdo, pois, às vezes, não tiveram formação específica e precisam buscar em outras fontes e literaturas. A escola auxilia como pode na formação docente por meio de reuniões pedagógicas, formação continuada e disponibilização de materiais didáticos. Porém, nem sempre é suficiente, é necessário um apoio maior das políticas públicas, redução da jornada de trabalho para dedicar-se em estudar outras possibilidades de ensinar o conteúdo de matemática, por exemplo.

A Emef Amorim Lima fez uma parceria, em 2015, com o Pibid do curso de licenciatura Matemática da USP, de São Paulo. Com essa parceria e a vinda dos estagiários, conseguiram elaborar um plano de ação para os alunos com deficiência matriculados na Emef. Antes dessa parceria não havia algum professor especializado, ou seja, professor de Educação Especial para pensar em estratégias de aperfeiçoar o modo de ensinar a esses estudantes. Conforme Maria Silvia nos contou, parece que esse projeto

⁹ “O aluno com deficiência não gosta de trabalhar o material totalmente diferenciado, então estamos buscando maneiras de minimizar essas diferenças. Ele quer ter um roteiro como o outro, então eu já percebi isso, que não adianta fazer um monte de atividade diferente e ir jogando nesse aluno. Você tem que tentar incluir o que existe na escola para o currículo dele. E é um desafio grande. Porque nem sempre é fácil, principalmente, quando é matemática (p. 96)”.

está dando certo com alguns alunos que aceitam sair do salão e ir participar por uma hora semanal desse atendimento realizado pelos estagiários.

Dessa forma, com os alunos com alguma deficiência, em poucos momentos na semana, fazemos¹⁰ um trabalho específico com eles, porque não dá na sala de aula. Precisamos trabalhar com materiais concretos, outros materiais e se levarmos esses joguinhos que preparamos no salão todas as crianças vão querer jogar, ou fazer as atividades que a gente está fazendo com eles. Mas não sabemos se a forma que estamos trabalhando irá dar certo, não temos certeza de que estamos no caminho certo (Narrativa de Maria Silva Braga, p. 92).

Vale destacar a última fala do excerto de Maria Silvia se questionando que não sabem se estão no caminho certo. A avaliação desses estudantes é contínua e, até o momento em que eu estava na escola (segundo semestre de 2015), os resultados esperados para a aprendizagem dos estudantes que faziam esse “atendimento” com os estagiários do Pibid eram pouco conclusivos, embora apontavam uma reduzida aprendizagem. Porém, esse processo de aprendizagem pode ser uma característica da pessoa com deficiência intelectual e o fato de ela ter o raciocínio diferente dos demais não quer dizer que não aprenda e, sim, que aprende de um modo diferente.

Vale lembrar que os estagiários pertencem ao curso de licenciatura em Matemática, portanto estão buscando e aprendendo trabalhar com esses estudantes com a prática, percebendo as dificuldades e procurando livros e artigos que os auxiliem.

Na parte de matemática, o que a gente viu, é que essas crianças precisariam ir lá para o comecinho, porque irão precisar aprender essas coisas. Pelo que vimos, eles conseguem ter noção, mas muitas, eles não sabem. Nem cores sabem direito. Os progressos são muito lentos, vimos algumas coisas, mas é muito difícil. É uma tentativa. Nós começamos isso no ano passado, eles gostam e é super importante. Os alunos com deficiência que estudam nessa escola querem ter essa aula de matemática com as meninas do Pibid,¹¹ que são super gente boa. Elas têm paciência, e eles se dedicam, eles querem: “eu quero aprender matemática”. Não sei se conseguiremos que eles aprendam alguma coisa [...]”¹² (Narrativa de Maria Silva Braga, p.91).

¹⁰ Nessa frase quando a professora fala no plural refere-se ao projeto em que ela participa junto com as estagiárias do Pibid.

¹¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Ela refere-se ao projeto do Pibid dentro da escola em que os estagiários desse programa participam com o ensino de matemática para as crianças com deficiência. Desta forma, cada bolsista fica responsável por um ou dois alunos com deficiência e este faz um atendimento individual de duas horas com seus alunos. Nesse atendimento são trabalhados conteúdos de matemática que foram planejados no início do ano junto com a Coordenadora do programa, a diretora da escola e a professora Maria Silvia que também é responsável pelo projeto.

¹² Parte desse trecho pode ser lido na narrativa de Maria Silva, p. 90.

Mas será que este é o sentido para se ter um ensino de matemática inclusivo? Pensamos que talvez sim, pois respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante e da forma como gostariam de aprender determinado conteúdo pertence à filosofia das escolas inovadoras e criativas. Entendemos que é difícil ter esta percepção, mas é com a experiência da prática que isso irá se solucionar. Segundo Siqueira (2008), as professoras que não fizeram a diferenciação do ensino, em relação às atividades desenvolvidas, por receio de que a diferenciação os excluísse da turma evidenciou “a inconsciência das professoras sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, pois elas são a expressão da exclusão interna” (SIQUEIRA, 2008, p.133)

Maria Silvia aponta em seu relato o fato de desconhecer estudos na área de ensino de Matemática para crianças com deficiência. Concordamos com ela que são poucos, mas existem. O que falta talvez seja a sistematização dessas pesquisas e retirar delas os relatos de experiência e a metodologia que foi trabalhada para ser divulgada em escolas para auxiliar os professores.

Éder e Fernanda comentam em seus relatos sobre a falta de comunicação com o professor que trabalha especificamente com o estudante com deficiência. Na Emef Campos Salles não havia uma professora de Educação Especial no ano em que foram produzidos os dados (2015). Essa professora, à qual se referem, seria uma pedagoga que fez formação continuada e trabalha cotidianamente com atividades pedagógicas para os alunos com deficiência. Em algumas situações, o trabalho é feito em sala de aula e em outras não, dependendo do planejamento do dia. Éder e Fernanda, ao se queixarem dessa situação dizem que gostariam de estar relatando casos mais avançados dos alunos com deficiência que passaram pela Emef. Porém, nos contaram um caso muito particular, de uma estudante com Síndrome de Down que chegou na escola sem saber ler, escrever e contar e saiu de lá como oradora da turma, o que deixou a todos emocionados pela conquista, que foi de muito trabalho, cooperação docente e parcerias.

Marcone (2015) afirma que as exclusões das pessoas com deficiência ao ensino da matemática vêm sendo construídas ao longo do desenvolvimento da ciência. Será que isso acontece por conta de os professores não acreditarem em seus potenciais? Será que não há abertura de possibilidades para esses estudantes apresentarem suas potencialidades? Rosemeire, professora do Cieja, nos diz que o trabalho com alunos com deficiência é de “formiguinha”, sempre voltando ao início. Para ela, que é alfabetizadora e leciona para uma turma de cegos e alunos com deficiência intelectual, o mais importante

é ter autonomia e aprender atividades do cotidiano e ensinar conforme os limites percebidos pelos educadores e demonstrados pelos próprios alunos. Pois

quando o foco são alunos com deficiência intelectual, cuja grande dificuldade manifesta-se justamente na área do processamento cognitivo, suas demandas específicas de aprendizagem requerem, da parte do professor, respostas educativas envolvendo transformações estruturais nas práticas pedagógicas e de avaliação (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012, p. 81).

No CIEJA Campo Limpo, o ensino de matemática acontece diferente em relação às escolas anteriores. Como é um centro de educação para jovens e adultos, a organização escolar é diferente. Nele, os estudantes podem entrar na escola e estudar no melhor horário para a sua realidade, pois a escola possui diversos horários de aulas por dia. Nas aulas de matemática o professor trabalha com a matéria contextualizada para o cotidiano de cada aluno.

Uma aula de matemática narrada pelo professor Mário foi referente às operações matemáticas, na qual ele escolheu “ir às compras em um supermercado”. Além dessas atividades diferenciadas, o professor nos conta que a escola possui um dispositivo pedagógico chamado diário de bordo. Nesse diário os estudantes precisam escrever todos os dias uma compreensão que tiveram das aulas em que participaram e alguma situação da vida cotidiana. E em toda aula um estudante lê o seu diário de bordo para a turma.

No Cieja há Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). Nessas salas, os estudantes com deficiência realizam atividades pedagógicas no período contrário ao que estudam. O ensino dos conteúdos disciplinares é, muitas vezes, compreendido nesse ambiente. O professor Billy, lotado nessa sala SAAI, na área de deficiência intelectual, nos contou como é o processo de inclusão do Cieja, no ano da produção dos dados, em 2015. Primeiramente, quando o aluno manifesta interesse em estudar nessa escola, é feito um diagnóstico inicial para saber em que nível de aprendizagem a pessoa está e qual módulo irá frequentar. Caso percebam que a pessoa com deficiência ainda não está apta a participar das aulas regulares com os outros estudantes, ela participa das salas do SAAI até os professores perceberem que já tem condições de frequentar a sala de aula regular.

Diante disso, Billy nos conta que, para ele, ensinar matemática para os alunos que frequentam a sua sala não é fácil. Pois em muitos dos seus alunos o raciocínio lógico matemático não é preservado, portanto, usa “muito material concreto, material dourado,

umas peças de dominó grandes, bastante material de E.V.A” e assim relata¹³ como realiza o trabalho com os seus estudantes. Esse trabalho é efetivo para o ensino e aprendizagem de Matemática? Billy se questiona, e reflete que precisa ensinar seus estudantes da forma diferente da tradicional. Esse professor tem muitas dúvidas sobre seu modo de ensinar Matemática. Não sabe se do jeito que está fazendo é da forma correta, mas o faz assim, pois pela experiência de escola que tem deve ser o modo que seus estudantes devem aprender. E cada um está em um nível de aprendizagem.

Vitorino e Grego (2017) nos alertam que “o aluno com deficiência intelectual (DI), apresenta desenvolvimento de aprendizagens diferentes dos demais alunos, necessitando que o professor amplie o olhar para as diferenças e adeque seu trabalho à necessidade do aluno”. Glat, Vianna, Redig (2009, p. 81) dizem que a capacidade de abstração e a generalização também

se mostra mais limitada, e eles podem, ainda, ter maior dificuldade para formação de conceitos e memorização. Geralmente demonstram dificuldade quando lhes são comunicadas duas ou mais ordens complexas, ou quando são obrigados a processar rapidamente uma grande gama de informação e/ou estimulação. Podem também experimentar problemas para se adaptar a novas situações, bem como para expressar e/ou controlar suas emoções. Atrasos no desenvolvimento psicomotor, da percepção sensorial, linguagem e comunicação são muito comuns. Quase sempre esses sujeitos apresentam uma significativa imaturidade social comparada com pessoas da mesma idade (GLAT, VIANNA, REDIG, 2009, p. 81).

Outra educadora do Cieja Campo Limpo, a pedagoga Samara, que trabalha em uma das Salas de SAAI com os alunos com deficiência intelectual, corrobora a ideia acima ao dizer que é preciso entender e aprender como estes estudantes veem a matemática do dia a dia e a partir disso elaborar um plano de ensino e aprendizagem dos conteúdos. Comenta que cada aluno a entende e aprende de uma forma diferente e é necessário produzir materiais para eles, o que é um grande desafio de se colocar em prática, pois, segundo seu ponto de vista, não aprendem na universidade. Descreve¹⁴ como trabalha com alunos com deficiência. Mas será que a universidade é capaz de prever tudo o que o professor precisa para ensinar? No entanto, ela destaca que há o auxílio e a troca de experiências com os outros educadores da escola. Mesmo assim, em sua narrativa sentimos esta insegurança quando o assunto é refletir sobre como ensinar Matemática

¹³Na p. 169

¹⁴ Na p. 169

para os estudantes com deficiência. Tanto que, em seu relato, explora trabalhar uma matemática dentro de algum contexto de filme ou da vida cotidiana dos seus estudantes.

Ao ler as narrativas dos educadores, percebemos que existe uma tentativa de ensino e aprendizagem da matemática para todos os alunos. E que sempre estão aprendendo ao experienciar suas práticas com eles. Percebemos que existe uma tentativa de construção de uma escola inclusiva, ao se pensar em possibilidades para o ensino e a aprendizagem de conteúdos matemáticos para os alunos com deficiência, em específico.

As práticas pedagógicas são refletidas e compartilhadas, principalmente, devido ao projeto diferenciado da escola que esses profissionais lecionam, ao priorizarem a flexibilização e a liberdade na construção dos currículos. Porém, não podemos deixar de salientar que tais ações acontecem, exclusivamente, por conta da autonomia que a escola disponibiliza aos seus participantes (professores, funcionários e estudantes). Afinal, como nos lembra Omote (2008), a escola pública é para todos e há dificuldades para se ter o ensino de qualidade a todos os seus alunos. Sendo necessário o apoio dos poderes públicos para o aperfeiçoamento de tais práticas como, por exemplo, oferecer condições para que os professores da rede possam realizar cursos de formação voltados à Educação Inclusiva.

Desta forma, espera-se que com esse texto evidenciamos que para a participação efetiva do estudante com deficiência, nas práticas de sala de aula, é necessário trabalho colaborativo, mediação, dedicação e estratégias de ensino em uma perspectiva de ensino de matemática para todos.

Por fim, percebemos que a gestão, o currículo e o envolvimento com outras redes favorece a inclusão escolar nessas instituições. Porém, mesmo que muitas barreiras atitudinais não existam, há outras de ordens arquitetônicas e metodológicas que não permitem que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, se dê por completa.

4.2 2ª Temática - Deficiência e inclusão escolar: discussões

Eu, reduzida a uma palavra?
 Mas que palavra me representa?
 De uma coisa sei: eu não sou meu nome.
 O meu nome pertence aos que me chamam.
 (LISPECTOR, 1999, p. 184)

Em tempos de se pensar e de implantar uma educação que seja inclusiva, a escola é convidada a refletir sobre o seu objetivo com a sociedade para olhar para aqueles alunos que se diferenciam. O olhar para aquele que é diferente, aquele que foi excluído de alguma forma do sistema educacional. Então nos perguntamos: Como pensar em uma inclusão escolar em escolas inovadoras e criativas, movidas por docentes que ainda se sentem perdidos quando o assunto é estudante com deficiência?

Nesta temática elaboraremos uma compreensão sobre o outro no ambiente escolar. O outro que foi excluído por séculos da educação básica e agora está presente cotidianamente em nossas salas de aula. Para Skliar (2003, p. 40), sobre este nosso questionamento referente ao outro, poderia ser feita uma pesquisa diretamente ao outro e perguntar-lhe: Como você se sente nesse ambiente? Porém, nesse momento, com esses dados produzidos, não nos dirigimos ao outro diretamente e sim a quem ensina matemática ao outro.

Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo - outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós (SKLIAR, 2003, p. 41)

Para Lara (2012, p. 53), se propor a pensar no outro, especialmente no outro com deficiência, é refletir sobre nós mesmos e nossas relações com os demais. Ainda, propondo o desenvolvimento de uma relação para poder entendê-lo. Um dos modos de criar este elo é escutá-lo. Porém, nesta pesquisa não escutamos as pessoas com deficiência matriculadas nas instituições escolhidas para participar deste trabalho. E sim questionamos os seus educadores que ensinam matemática, sobre o que pensam a respeito da pessoa com deficiência e sobre ela estar na escola regular. É de nosso interesse saber se, para esses educadores, há inclusão escolar. Desta forma, decidimos dividir em dois

subtópicos e nomeá-los de: *Deficiência é ... e Inclusão escolar é* A ideia desses títulos surgiu a partir do nosso roteiro de perguntas que foi constituído para esta pesquisa, apresentado no capítulo II.

No primeiro subtópico: *Deficiência é ...* Trazemos, nas narrativas dos professores que ensinam matemática, gestores e estagiária do Pibid, o que entendem por pessoas com deficiência. No segundo subtópico *Inclusão escolar é...:* a compreensão se dará por meio das narrativas dos nossos colaboradores sobre o que é inclusão escolar.

4.2.1 Deficiência é...

Para escrever esta narrativa, remeto-me a um evento que aconteceu em setembro de 2016, os Jogos Paralímpicos Rio 2016¹⁵. Não poderia deixar de assistir a pelo menos uma competição ao vivo. Comprei ingressos para assistir um dia de atletismo. Foi uma experiência interessante e me ajudou muito sobre a questão: o que é deficiência?

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, entende-se que a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Segundo Padilha (2000, p. 1):

A palavra “deficiência” por si, já delinea a “falta” (no cérebro que comanda o corpo e a mente) e quem descobre o que falta é o médico (neurologista, geneticista...) ou profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos...), que aprenderam com a medicina a fazer diagnósticos e prognósticos, classificar e prover o tratamento.

Naquele ambiente existiam muitas pessoas com deficiência, embora os atletas fossem considerados pessoas com deficiências com tais restrições físicas, intelectuais e sensoriais, nesta situação não havia barreiras para o seu desenvolvimento e para atingir suas metas. O ambiente estava adequado para que todos pudessem participar e competir, superando seus limites. Tanto que, em uma das provas do atletismo de 1500m da classe T13 (Deficiências visuais), o argelino Abdellatif Baka fez o tempo de 3min48s29, o suficiente para ganhar ouro nos Jogos Olímpicos Rio 2016. Segundo a reportagem do

¹⁵ Para mais informações, acesse: <http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/paraolimpiadas>. Acesso em 18 jan. 2017.

“UOL”¹⁶, e não apenas ele, mas sim os quatro primeiros colocados fizeram um melhor tempo do que na final olímpica¹⁷.

Desta forma, acreditamos que a pessoa com deficiência é, assim como mencionam Marcone (2015) e Omote (1999), constituída socialmente, dentro e no contexto em que ela está inserida. Entendemos a complexidade em compreender o que é uma pessoa ter deficiência e por isso percebemos que cada indivíduo, ou grupo, cultura, tem uma ideia, um parâmetro de normalidade, de comum, e o que se difere, o oposto, acaba sendo excluído (MARCONE, 2015).

Pensando nisso, e nesta pesquisa, nos questionamos: O que os professores colaboradores desta pesquisa entendem o que é deficiência? Recordando que trabalham em um ambiente dito inovador e criativo. Amaral (1998), em um capítulo de livro nomeado de “Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e superação”, questiona sobre qual ótica utilizar para caracterizar as deficiências físicas. A autora entende que estas existem e não apenas são construídas socialmente em determinados contextos. As define como “fenômeno global, distribuídas em dois subfenômenos: deficiência primária (deficiência e incapacidade) e deficiência secundária (desvantagem)” (AMARAL, 1998, p. 25). E para tentar esclarecer esse conceito utiliza-se de metáforas, por exemplo, cita um castelo medieval e um fosso repleto de crocodilos, em que os crocodilos são nomeados de preconceitos, estigmas e estereótipos. Os estereótipos nesse contexto seriam a concretização/personificação do preconceito. Ainda nessa metáfora, visualiza uma ponte movediça, que possibilita o trânsito entre a cidade e o castelo caracterizando como toda oportunidade ao encontro de pessoas que se interessam por essa temática.

Amaral (1998), ao refletir sobre os acionamentos dos mecanismos de defesa¹⁸ do ser humano em relação às pessoas com deficiência, utiliza a figura do avestruz, pois esta é uma ave que esconde a cabeça embaixo da terra para se defender. Então, enquanto tiver em uma situação em que há a necessidade de fugir, tomamos a posição de avestruz e

¹⁶Disponível em: <<https://olimpiadas.uol.com.br/noticias/redacao/2016/09/13/como-4-paraolimpicos-foram-mais-rapidos-que-ouro-nos-1500-m-da-olimpiada.htm>>. Acesso em 29 abr. 2017.

¹⁷ Na notícia, explica que esse foi um recorde mundial para a sua classe. Porém, essa marca não valeria uma vaga para as Olimpíadas, pois o mínimo exigido é de 3min36s20 pela Federação Internacional de Atletismo. Porém, na final olímpica pode acontecer adversas situações em que o atleta faça em um tempo não esperado pelo comitê técnico. E foi o que aconteceu, no ano de 2016. Para mais informações acesse: <https://olimpiadas.uol.com.br/noticias/redacao/2016/09/13/como-4-paraolimpicos-foram-mais-rapidos-que-ouro-nos-1500-m-da-olimpiada.htm>. Acesso em 10 mar. 2017.

¹⁸Amaral (1998, p. 19) utiliza o conceito trazido por Bleger (1977): “são técnicas ou estratégias com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intrapsíquico, eliminando fontes de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade, quando por alguma razão não está conseguindo lidar com a ansiedade”.

escondemos a cabeça na areia “para não ver o que não queremos ou não podemos ver” (AMARAL, 1998, p. 20), ou seja, “se reconhecer a diferença significativa do outro nos causa profundo mal-estar, tensão e ansiedade, uma das possibilidades é acionar o mecanismo da negação” (AMARAL, 1998, p.20)¹⁹.

Para ela, existem três tipos de defesa de negação: compensação, simulação e atenuação. As frases: “é parálítico, mas é tão inteligente”, “é negro, mas tem alma de branco” podem estar compensando o fato de terem uma diferença ou deficiência, o caso da compensação. Já frases do tipo: “podia ser pior”, “não é tão grave assim...” podem ser características da atenuação, em que se nega a especificidade da condição dada. E a simulação, segundo Amaral (1998), acontece quando negamos literalmente a deficiência, veja alguns exemplos: “é cego, mas é como se não fosse”, “é homossexual, mas nem parece”. Amaral (1998) reflete sobre todos esses conceitos a fim de enfatizar a possibilidade de pensar sobre a diversidade, especificamente sobre a deficiência.

A professora Maria Silvia, da Emef Amorim Lima²⁰, descreve como entende uma pessoa com deficiência e para ela todos nós somos deficientes. Será? Será que ser uma pessoa com deficiência é ter qualquer ou um tipo limitação que impeça de fazer algo? Será que o não reconhecimento da pessoa com deficiência pode nos levar a ocultá-lo? A prof. Márcia, da Emef Campos Salles, tem este pensamento de que todos somos iguais. Somos mesmos? Será que eu sou igual a você, leitor? O que nos diferencia? A professora Samara, do Cieja Campo Limpo, entende nesta mesma perspectiva, porém acrescenta²¹ que todos temos as nossas dificuldades e é preciso reconhecê-las para que possamos lutar e viver com as mesmas oportunidades.

Outra colaboradora, a estagiária Jaqueline, da Emef Amorim Lima, entende²² que todos nós temos alguma deficiência e diz sobre o preconceito que se pode ter com as pessoas com deficiência. Aqui encontramos uma contradição em sua fala: Se todos nós temos deficiências, então todo mundo deveria ter preconceito com todo mundo e não só com as pessoas com deficiência definidas por um laudo médico, não é mesmo? Será que temos preconceito com todo mundo? O que é ter preconceito? Jaqueline, em sua fala, refere-se ao preconceito entendendo o outro como ser incapaz de aprender. O preconceito em relação à pessoa com deficiência, é isso?

¹⁹ Existem outros tipos de defesa, mas nesse capítulo Amaral (1998) aborda somente a defesa da negação.

²⁰ Na p. 135.

²¹ Na p. 97

²² Na p. 157

O professor Billy, do Cieja, tem uma fala próxima à de Jaqueline²³, apresentando uma contradição ou uma confusão de termos. Afinal, não é fácil mesmo expressar um entendimento sobre o que é deficiência. Para ele, deficiência não é ter uma condição física genética e exemplifica o caso de algumas pessoas não gostarem da disciplina de matemática. Mas será que o fato de não ter aptidão para algo é ter uma deficiência? Então, mais uma vez o que significa ter deficiência?

Compreender sobre o que é o outro com deficiência para os professores que ensinam matemática, colaboradores desta pesquisa, é perceber que todos possuímos deficiência em algo, e não apenas uma limitação física e/ou intelectual causada pela deficiência. E isso, na visão de Omote (2006), pode ser considerado algo ruim, pois acabam por desconsiderar as possíveis barreiras que essas pessoas irão enfrentar para ter os mesmos direitos.

Omote (2006) reflete sobre o uso de frases do tipo “todos somos iguais”, “todos somos diferentes”, “todos somos deficientes” ou “ser diferente é normal”, dizendo que essas podem esconder

uma perigosa tendência a não enxergar as condições incapacitantes que condenam os seus portadores à vida bastante limitada. Ao defender a igualdade de direitos e a cidadania plena dessas pessoas não se pretende evidentemente que lhes sejam oferecidas as mesmas oportunidades de acesso à escolarização formal ou de acesso ao mercado de trabalho. Propõe-se, sim, que seja assegurado o acesso a serviços de qualidade, capazes de atender às necessidades especiais delas para construir com dignidade e melhor qualidade da sua própria vida (OMOTE, 2006, p. 256).

Para ele, pode haver algo irregular das pessoas se considerarem uma pessoa com deficiência igual a uma pessoa sem deficiência. Pois “as diferenças comportamentais que as pessoas apresentam, umas em relação às outras, podem ser determinadas em grande extensão pelos diferentes efeitos produzidos pelo meio psicossocial e sócio cultural” (OMOTE, 2006, p. 255).

Este conceito se aproxima do que podemos entender como equidade. A equidade está relacionada às pessoas terem as mesmas condições, levando em consideração as desigualdades sociais e econômicas. Silva (2016) corrobora Bursztyn (2007, p. 39-40), dizendo que a diferença existe quando há desigualdade.

²³ Na p. 135.

Omote (2006) afirma que as pessoas com deficiência devem ter as mesmas condições de participarem das atividades didáticas da escola, levando em consideração as suas limitações físicas, intelectuais, entre outras. Corroborando a narrativa de Samara²⁴, quando explicita que cada um tem a sua particularidade, singularidade. Ainda complementa a necessidade de superar as dificuldades e lutar pelas mesmas condições de oportunidades. Ana Elisa, da Emef Amorim Lima, entende que todos somos diferentes e temos particularidades, em sua narrativa enfatiza o direito e a importância de todas as crianças estarem na escola.

Ainda nesta discussão, acrescentaríamos o laudo médico. Éder, da Emef Campos Salles, nos contou sobre um caso de uma menina com Síndrome de Down, que ao decorrer do ano letivo, esse rótulo de aluna com Síndrome de Down acaba desaparecendo, não implicando mais²⁵. Algumas de nossas colaboradoras mencionaram o fato de não saberem o laudo dos alunos com deficiência matriculados na escola, ainda acreditam que o não saber da especificidade da deficiência do estudante é melhor, pois evita-se estigmas. Ao dizer isso, podemos supor que esta educadora o classifica ao saber a sua deficiência específica. E será que ao saber, é ruim ou bom?

Braun (2012), em sua pesquisa de doutorado elaborou duas temáticas de análises para cumprir o objetivo²⁶ proposto, entre elas abordou o assunto dos laudos. Observem:

Eu, quando penso nisso [na deficiência intelectual] eu penso no nível de trabalho e eu penso logo numa estratégia do que dá para fazer. Eu não fico querendo saber por que esse cara é assim. Eu penso no cara como um aluno que vai me trazer determinadas questões e não fico esquentando o que é ou não é. Eu vou querer saber o que eu preciso fazer por ele e com ele para ele aprender (P14). Eu acho esse rótulo, essa marcação, esse tipo de laudo quando vem parece que está dado que ela vai ter dificuldade. E se a gente for falar do Leonti e do Alexei, eu vejo que eles avançaram nessas questões. Que eles conseguem fazer muitas coisas em função do desejo: o que eu quero, o que eu vou aprender, qual é o prazer disso (P3) (BRAUN, 2012, p. 175).

Parece que as professoras da pesquisa de Braun (2012) possuem a mesma opinião dos colaboradores desta pesquisa. Encontram-se, na fala desses professores, questionamentos sobre o que um diagnóstico pode implicar no processo de inclusão escolar desses estudantes. Ou seja, os professores preferem se aprofundar no que

²⁴ Na p. 173.

²⁵ Na p. 133.

²⁶ Intitulada *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*, teve por objetivo “Analisar as práticas pedagógicas dirigidas ao aluno com deficiência intelectual, bem como o processo de ensino e aprendizagem deste” (BRAUN, 2012, p.27).

determinado estudante pode realizar junto com seus colegas e dentro da perspectiva da escola, do que enquadrá-lo em um rótulo e se apegar neste documento. Desta forma,

Vigotski (1997) e Padilha (2000) ajudam-nos a encaminhar essa discussão ao afirmarem que em se tratando do aluno com deficiência intelectual o “estudo das possibilidades” é a perspectiva a ser vislumbrada para pensarmos a aprendizagem. Não é o defeito que determina o destino deste aluno, mas o contexto social e o olhar dialético sobre “fatos da vida” (BRAUN, 2012, p. 175).

Então, esses educadores não estão errados em ignorar o rótulo, o laudo desse aluno. Porém, não podemos deixar de salientar que o reconhecimento desse documento é importante para a escola e para o estudante, por conta dos direitos conquistados durante todo este percurso de lutas, por igualdade e atendimentos específicos. E até mesmo, quando não há o professor especializado por perto para auxiliar nas atividades pedagógicas, o laudo pode ser um parâmetro, em que pode indicar como o material didático precisa ser elaborado, entre algumas outras sugestões.

Quando se tem o diagnóstico, nem sempre se caminha nesta perspectiva. Braun (2012) entende que esse pensamento de rotular a criança com deficiência, dependendo da deficiência específica que ela tem, depende do modo como é compreendida a deficiência pelos educadores. “A perspectiva sobre a concepção e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual precisa ser para *“quem”* (o aluno) e não para *“o quê”* (a deficiência)” (BRAUN, 2012, p. 177). Portanto, esse documento não tem a pretensão de fechar o assunto sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência e sim sugerir outros caminhos e possibilidades para serem trilhados. Na área da Educação Matemática, ainda não temos discussões amplas sobre a importância de saber o laudo dos estudantes para as aulas de Matemática. Isso sugere-nos outras futuras pesquisas.

O professor Mário²⁷ compreende que a deficiência é algo que o sujeito tem, e se não a tem, um dia poderá a ter. Ou seja, percebemos que por meio de sua narrativa, entende o que é a deficiência sendo uma limitação, física, intelectual. E que conforme passam-se os anos, por decorrência da idade, acidente, doença, poderá vir a ter. Podemos pensar assim, na deficiência como experiência, conforme trabalhado por Marcone:

Ao passo que reforço meu argumento de que a deficiência é sempre uma invenção tendo um ideal de normalidade como parâmetro, muitas vezes imposto pela força, pensa na deficiência como experiência, ou

²⁷ Na p. 200

seja, como um lugar por onde todos estariam sujeitos a passar, e não uma condição *a priori* (MARCONE, 2015, p.49).

Afinal, a pessoa com deficiência ou sem deficiência está no mundo, marcada pelas situações da vida social, para isso a importância de todas as pessoas desenvolverem a sua autonomia. Amélia, em sua narrativa²⁸, ainda entende a pessoa com deficiência como sendo aquela que precisa desenvolver suas habilidades, potencialidades e autonomia dentro do que é possível realizar, construindo assim a sua autonomia para a vida. Marcone (2015) menciona sobre a construção da autonomia.

Pois autonomia como assumo, baseado em Paulo Freire, e algo que só faz sentido quando alcançada junto com o outro, em constante diálogo com o outro, aprendendo com. Autonomia não faz sentido individualmente, ninguém é autônomo sozinho nessa perspectiva que adoto. Porquanto, procurar autonomia e liberdade e também procurá-las para o outro; só assim seremos autônomos, livres e sujeitos da história. Ser autônomo não é ser capaz de fazer sozinho. E ser capaz de fazer com o outro (MARCONE, 2015, p. 20).

Essa ideia de autonomia deveria estar presente em todo o movimento educacional e não só para os estudantes com deficiência, e sim para todos os que participam do cotidiano escolar. Desta forma, ao retomarmos ao estádio olímpico no qual aconteceram as Paraolimpíadas no Rio de Janeiro, em 2016, e ao pensarmos em uma perspectiva da diferença, dentro (e fora) dele havia pessoas com deficiências. Naquele ambiente as deficiências foram observadas e consideradas para a realização das competições Paraolímpicas. E todos os atletas inscritos puderam participar de acordo com a sua modalidade e necessidade e buscaram alcançar seus objetivos. O interessante naquele momento era que o objetivo para alguns não era o primeiro lugar no pódio e sim vencer seus limites. E é com esta perspectiva que queremos olhar para o sistema educacional brasileiro. Apoiar e incentivar, se forem da vontade dos estudantes, vencer seus limites e alcançar seus objetivos.

²⁸ Na p. 123.

4.2.2 *Inclusão escolar é...*

Neste segundo tópico, buscamos compreender por meio de narrativas dos professores entrevistados como eles entendem a inclusão escolar e o estudante com deficiência, inseridos nesse ambiente inovador e criativo. Para isso, formulamos algumas questões norteadoras: O que os professores entendem por inclusão escolar? Para eles, o ambiente em que lecionam favorece a inclusão escolar? Pensando no outro com deficiência, há inclusão escolar?

Então, dentro desta perspectiva, e com essas questões, entendemos que a inclusão escolar pode ser possível, já que ela é necessária e não apenas para as pessoas com deficiência, mas sim para todos.

A Constituição Federal do Brasil assume o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, quando reza no caput do seu Art. 5º que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (BRASIL, 2004).

Ao ler o Projeto Político-Pedagógico (PPP), vigente em 2015, de cada uma das escolas selecionadas para participar da pesquisa foi possível notar a pouca incidência dessa temática neste documento. No PPP da Emef Amorim Lima (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015a), encontramos narrativas de respeito às diferenças, a valorização da identidade dos estudantes, a compreensão como ser integral, e o entendimento de que “toda a aprendizagem significativa do mundo é conhecimento e desenvolvimento de si, numa dialética que equipara a elaboração intelectual à elaboração pessoal e psíquica” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015a, p. 21).

No PPP da Emef Campos Salles (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015c), há referência ao respeito às diferenças, tem-se a preocupação com a acessibilidade e a estética, o reconhecimento da diferença e a valorização das pessoas, o desenvolvimento integral dos estudantes. Já no Cieja Campo Limpo, a inclusão de pessoas com deficiência “leva em conta sua presença, sua participação e a construção de seu conhecimento. Estar na escola significa atuar em um espaço de socialização e aprendizagem através da interação e participação nas atividades, o que contribuirá para seu desenvolvimento” (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2015b, p. 9).

O projeto que fez mais referência ao público-alvo da Educação Especial foi o do Cieja Campo Limpo. Talvez porque lá estavam matriculados, em 2015, em torno de 300 estudantes com deficiência.

Baptista (2015, p. 22) nos lembra a Resolução 04/2010 do CNE-CEB, artigo 29, em que a educação especial é uma modalidade transversal e parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Embora não tenhamos encontrado, especificamente, no PPP da escola parâmetros para o ensino e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, os princípios filosóficos indicam que essas instituições têm uma perspectiva da diversidade, da diferença, da inclusão, como destacado por Amélia em sua narrativa²⁹. Amélia afirma que na Emef Campos Salles entende-se cada estudante como sendo único e cada um possui o seu próprio tempo de aprendizagem. E este pensamento está na direção da filosofia e dos princípios da educação inclusiva. Porém, assume que sua unidade escolar precisa melhorar muito neste aspecto, pois admite não conhecer uma receita. Ela está certa, não existe uma receita para seguir quando temos um aluno com deficiência em nossas salas de aulas.

As narrativas dos professores Éder e Fernanda da Emef Campos Salles se aproximam da narrativa de Amélia quando entendem a inclusão escolar como base para se ter uma sociedade igualitária e democrática, porém não fazem referência à unicidade do processo. A professora Márcia, da mesma Emef, em sua narrativa, parece concordar com a Amélia quanto ao ensino ser individualizado, porém assume que ainda esse modelo de metodologia de ensino precisa ser repensado, mesmo ela trabalhando em uma escola inovadora e criativa, que preza pelo tempo individual de aprendizagem dos estudantes. Ainda assim, acredita que esse modelo de escola que leciona pode ser uma possibilidade de acontecer efetivamente a inclusão escolar, desde que tenha preparação profissional e políticas públicas adequadas.

Samara, professora do Cieja Campo Limpo, entende que a escola na qual leciona é um caminho possível para se ter inclusão, porém ainda não é. Assume que há muitas contradições neste percurso. Mas o fato de trabalhar mais com o ouvir o outro e entender quais são suas verdadeiras necessidades e auxiliá-los a superar já é um avanço na educação básica brasileira. Concordamos com Samara, porém esse ouvir o outro, muitas

²⁹ Na p. 119.

vezes, não acontece nas instituições de ensino, por diversos motivos e demandas do cotidiano.

A professora Lilian, da Emef Amorim Lima, concorda com Samara que essas instituições podem ser um caminho possível ao se aperfeiçoarem em alguns aspectos. No caso específico da Emef Amorim Lima, a realização com parceria em instituições especializadas em educação especial e a presença da professora de educação especial na escola já seria um grande avanço. Ana, diretora desta Emef, conta-nos que apenas no ano de 2016 tiveram acesso a uma professora de Educação Especial na escola. Anteriormente a ela, o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência ficavam por conta do conhecimento e das experiências cotidianas escolares dos educadores da Emef. Para ela, o fato da professora de Educação Especial estar permanentemente com os professores e com os alunos, auxiliando-os em seus trabalhos, foi um avanço, por parte da efetivação das políticas públicas, que já previam esse profissional na escola.

Não podemos esquecer que a modalidade Educação Especial tem como objetivo “de organizar, fomentar e apoiar a oferta, no *contra turno*, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos supracitados, em caráter complementar e/ou suplementar, mas não substitutivo à escolarização na sala de aula comum” (BRASIL, 2008). Batista e Mantoan (2006, p. 17) explicam que esse “[...] atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pelas deficiências”.

Portanto, não deve ser confundido com reforço escolar. Jaqueline, estagiária do Pibid da Emef Amorim Lima, nos contou uma prática parecida com um reforço escolar: Durante o período que precisava ir à instituição, eram combinados com a professora que participava do projeto alguns horários e tarefas que deveriam ser trabalhadas ao longo do semestre com os alunos com deficiência matriculados na Emef. Porém, essas tarefas não aconteciam no momento em que os estudantes estavam no salão e nem no período contrário ao horário de aulas deles. Segundo sua narrativa, o estudante era retirado do momento que deveria realizar as suas atividades pedagógicas, para fazer o atendimento de Matemática. Essa estratégia da Emef em organizar esse projeto do Pibid com os alunos com deficiência parece-nos a concepção de integração. Além disso, Jaqueline faz uma reflexão do que é para ela inclusão escolar, que não é apenas matricular todas as crianças. Afinal, a educação inclusiva é um processo e exige uma série de fatores. Porém, seguindo sua narrativa nos parece que vai em direção da socialização. Na narrativa de Amélia, da

Emef Campos Salles³⁰, ela diz sobre a importância da convivência social desses estudantes. Éder, Fernanda e Márcia compartilham dessa mesma concepção, acreditam na importância da socialização dos estudantes.

Mas, será que a inclusão é só isso? Não! Vai além de socializar, e sim potencializar as habilidades dos estudantes a fim de proporcionar maior autonomia em seu cotidiano.

A concepção da escola, de se adaptar aos estudantes e de considerar a cooperação e colaboração entre os seus sujeitos, é proposta para se ter uma inclusão escolar. Esta deve ser pautada em

[...] princípios éticos como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos como lazer, cultura, trabalho e educação (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 356).

Com outra perspectiva, a professora Rosemeire, do Cieja Campo Limpo, compreende que não deveríamos pensar em inclusão, pois, segundo ela, só de pensar nessa palavra, sabemos que tem alguém que está fora, ou seja, que está excluído. De certa forma, a prof. Rosemeire não está errada. Pois esta definição vem da etimologia da palavra inclusão. As palavras inclusão e exclusão são de origem latina, “*includere* ‘fechar por dentro à chave, incluir’ e *excludere* ‘deixar trancado para fora, excluir’” (SILVA, 2014, p. 30). O termo “educação inclusiva” emergiu no início de 1990, e seu foco está voltado para a escola e para a sala de aula. Porém, vale a pena refletir. Será que quando incluimos esse estudante na sala de aula, queremos definir qual o seu espaço e gerir o que pode ou não fazer nela?

Silva (2014) continua a sua reflexão sobre os termos exclusão e inclusão por meio de Foucault (2001), em seu livro *Os anormais*, utilizando como metáfora a lepra e a peste. O paradigma da lepra refere-se à exclusão, em que as pessoas que tinham lepra eram excluídas das suas famílias e da sociedade. Ou seja, com esta atitude, mantinha a cidade “limpa” dos estranhos e as pessoas que tinham lepra perdiam a sua identidade, pois tudo o que lhe pertencia era retirado e assumia a identificação de: o leproso. Em relação ao paradigma da peste, quando essa epidemia chegou à Europa, não era possível colocá-los do lado de fora das suas cidades, pela quantidade de pessoas que estava doente. Desta forma, elaboraram maneiras de vigilância, controle e articulação do espaço urbano, não deixando as pessoas saírem de casa. Ou seja,

³⁰ Na p. 123.

Se a exclusão é o poder negativo, punitivo, aquele que – por excelência – marginaliza, a inclusão seria uma forma muito mais forte e eficaz de dominação. Enquanto a exclusão é o afastamento, o desconhecimento, a inclusão parece ser o modelo do conhecimento, do exame, de uma observação próxima e meticulosa (SILVA, 2014, p. 32).

No paradigma da inclusão é estar em vigilância constante, percebendo o outro em suas potencialidades. Rosemeire compreende que todos os seus estudantes são iguais, não fazendo distinção entre eles, mas será que isso está de acordo com os princípios da filosofia inclusiva? O que devemos fazer, tratar todos iguais, ou fazer diferenciação de acordo com as possibilidades de cada um para alcançar o objetivo? Aqui podemos relembrar aquela figura que inserimos na introdução desta pesquisa, no que acreditamos ser a inclusão escolar. Seria oferecer auxílios especializados conforme a necessidade de cada pessoa para que possam disputar o mesmo objetivo e terem as mesmas condições.

Como a exclusão se inscreve nas políticas educativas de inclusão? Como efeito de certas compreensões disponíveis e consonância com indicadores que revelam deficiência, déficit de carência, fracasso, se produz uma sorte de equivalência entre equiparar e igualar.

Pode-se compreender que ao se pensar nessa perspectiva só é possível com escolas e professores que entendam que os estudantes não aprendem no mesmo tempo e não compreendem da mesma forma. O professor Mário, em sua narrativa, traz uma fala curiosa³¹, diz que o Cieja celebra a deficiência o tempo todo. Nos questionamos: O que será que o prof. Mário quer dizer com celebrar a diferença o tempo todo? Será que é porque o Centro recebe diversos alunos com deficiência todo semestre? Pode ser.... Ou pode ser pelo seu entendimento de inclusão escolar, pensando que a escola básica deveria aceitar a todos os estudantes sem distinção. Afinal, celebrar significa promover, enaltecer, comemorar, festejar. E como o Cieja recebe a todos, segundo o seu olhar, isso é motivo para alegrar-se, festejar, já que pode entender ser um avanço educacional. Pois na sequência da sua narrativa, diz que está convivência é uma aprendizagem para o resto da sua vida. Porque talvez, para o público que frequenta o Cieja, a exclusão já aconteceu de alguma forma, seja por reprovar nos anos escolares, por motivo de trabalho, doença, entre outras situações.

³¹ Na p. 191.

A diretora da Emef da Amorim Lima relembra a educação especial desenvolvida em uma classe separada dos outros alunos, dentro da escola para o ensino de alunos com deficiência. E quanto isso era ruim. Os alunos público-alvo da educação especial chegavam na instituição escolar e eram direcionados a essas salas, o local em que acontecia o ensino e a aprendizagem deles. Esse ambiente é conhecido como integração, ou seja, o ensino dos alunos com deficiência paralelo ao da educação comum.

Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas. (GUIJARRO, 2005, p.8)

Diante desta lembrança, podemos pensar que ainda essa prática pode ser observada, nessas instituições. Até mesmo, na Emef Amorim Lima, com o projeto com os alunos com deficiência que são retirados do horário do salão para realizarem um atendimento particular.

Billy, do Cieja Campo Limpo, nos conta como é o procedimento de entrada de estudantes com deficiência. Primeiro, é realizada uma entrevista com a mãe e com o filho juntos.

‘Mãe, você não vai me responder nada. Eu vou perguntar para ele.’ Como é a partir de 15 anos, quero saber se fala, se consigo entender a fala, porque eu já vou vendo se eu vou ter condições de atender. Porque eu não tenho mais obrigação, legalmente falando, a lei não garante a escola para a pessoa a partir de determinada idade. Você tem que ter até 16 anos, tem que estar lá, senão você é punida pelo Conselho Tutelar, mas passou aqui, o que conseguiu é lucro (Narrativa de Severino Batista da Silva – Billy, p.166).

Percebam que aqui, tomando como referência a narrativa de Billy, parece não aceitarem todos os alunos, é feita uma pré-seleção na entrada. Apesar de Eda colocar que a diversidade é bem aceita nessa instituição. Penso que o fato de existir essa pré-seleção já é um tipo de exclusão, porque algum aluno vai ficar de fora da escola mesmo com vontade de estar nela. Isso só apareceu no relato do Billy, nas demais narrativas, em momento algum leu-se que foi negada a matrícula para algum estudante. Talvez, nessa narrativa o Billy quis dizer que aceitam todos os alunos, mas precisam passar por essa pré-seleção para saber quais ações devem tomar, caso esse aluno decida matricular-se na escola. Billy ainda comenta em outro trecho de sua narrativa que acredita que, em alguns casos, seria melhor o estudante com deficiência não ir para a classe de Jovens e Adultos

e deveria ficar só no atendimento especializado, pois entende que se o ensino continuar o mesmo que o expulsou da escola, o estudante não vai se desenvolver³². Esta visão aproxima-se da concepção de segregação, ou seja, em que as atividades para os alunos com deficiência são paralelas à da escola regular, por exemplo, em instituições especializadas. Porém, Mendes (2006, p. 396) diz que:

Ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

Nesta direção, entende-se que os serviços especializados devem ser parceiros para que o objetivo da inclusão escolar aconteça.

Diante do que foi abordado e do que conhecemos das escolas, conforme já descrito em outra parte desta tese, ousamos afirmar que da maneira como estão sendo construídas essas escolas, elas se mostram como possíveis de promover a inclusão escolar. Embora, precisa-se ainda de muito trabalho por parte dos educadores das unidades escolares, da comunidade e dos poderes públicos para uma inclusão escolar efetiva.

Políticas educacionais e intersetoriais e marcos legais que promovam a inclusão em todas as etapas educacionais. A educação inclusiva tem de ser uma política do Ministério da Educação em seu conjunto, porque implica uma transformação da educação como um todo (GUIJARRO, 2005, p. 12)

De acordo com Marcone (2015), a educação deve ser libertadora, transformadora, em que não há colonizadores/colonizado, como Paulo Freire propunha: “a diferença triunfaria sobre a normalidade” (MARCONE, 2015, p. 154). Nos PPP dessas escolas, esta proposta existe. E aos poucos, segundo os seus atores, ela está se concretizando.

Além disso, os educadores dessas instituições acreditam que essas escolas favorecem a inclusão e é um caminho possível, porém assumem que é necessário aperfeiçoar em vários aspectos. Tanto que essa dificuldade aparece no PPP do Cieja

³² Na p. 163

Campo Limpo, admitindo que possuem dificuldades e solicitam ações para melhorarem, por exemplo:

Trabalhar a inclusão de adolescentes em uma EJA; Propiciar a inclusão de pessoas com deficiência; Formação de uma rede de apoio, com outros agentes públicos, que possam auxiliar no combate as drogas e um trabalho diferenciado para os adolescentes com deficiência que precisam de outras terapias além da socialização do Centro (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2015b, p. 17).

Ainda, na prática ocorrem diversas dúvidas do que está ou não dentro da concepção de inclusão. A inclusão é um “processo” e deve ser produzida aos poucos, pois trata-se de uma mudança de paradigma em uma cultura que não está acostumada a conviver com o outro, mesmo pertencendo a uma instituição que respeita a diversidade. A educação inclusiva é estar em uma sociedade democrática, sendo imprescindível para sua efetivação o combate a qualquer tipo de exclusão social, discriminação e segregação de indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência.

Assim, concluímos que não adianta a estrutura física e de gestão da escola mudar, se não mudarmos o modo de tratar o outro, de acreditar na potencialidade de aprendizagem da pessoa com deficiência. De não limitar seus conhecimentos, afinal, quem é que conhece nossos próprios limites?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Durante a realização desta pesquisa, pudemos perceber que mesmo a instituição escolar inovando por meio de gestão, currículo, metodologia de ensino, ambiente e o envolvimento com a comunidade a inclusão ainda é um desafio. Ainda são muitas as ações que necessitamos colocar em prática. Muitos autores afirmam que para se ter uma escola inclusiva é preciso reinventar a escola, por exemplo, o artigo de Vitorino e Grego (2017, p. 203):

Para a escola tornar-se um local de aprendizagem, será necessário envolver a todos que compõem a escola (gestão, coordenação, equipe da secretaria, da organização da escola, etc.) e não somente o professor, a escola inclusiva requer uma reorganização da concepção da atual escola.

No entanto, mesmo com a intenção de reinvenção, muitas vezes, não só isso garante que a escola já seja inclusiva. Há necessidade de se cuidar de todos os seus aspectos para que não haja exclusão de qualquer espécie e que todos sejam atendidos em suas particularidades.

Esta pesquisa de doutoramento teve por objetivo elaborar uma compreensão da inclusão escolar de alunos com deficiência, em escolas públicas Inovadoras e Criativas do Estado de São Paulo a partir de narrativas de sujeitos educacionais. Para compor as narrativas, utilizamos como metodologia a História Oral. A ideia de ambientes que sejam inovadores e criativos surgiu por conta de uma participação em uma Conferência Nacional para uma Nova Educação (Conane). Esta nomenclatura foi dada pelo Ministério da Educação por meio da abertura de um edital de 2015 que teve por objetivo mapear as escolas que possuem uma metodologia diferenciada da que comumente é utilizada na educação básica. Porém, a escolha das escolas inicialmente surgiu por conta de buscas pela *internet* por instituições que utilizam uma metodologia de ensino diferenciada. O movimento das tendências pedagógicas instituídas dentro das escolas pode ser encontrado no Capítulo I.

A primeira escola visitada e questionada se gostaria de participar desta pesquisa, narrando sobre o cotidiano escolar e a inclusão de alunos com deficiência foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Desembargador Amorim Lima”. Nesta instituição entrevistamos três educadores que ensinam matemática (sendo dois professores licenciados em Matemática e uma pedagoga); uma estagiária do Pibid, que estava realizando o seu estágio na época nessa instituição e estava trabalhando exatamente o ensino de matemática para alguns dos estudantes com deficiência intelectual matriculados na Emef no ano de 2015; e a gestora educacional que participou de todo o movimento de transformação da escola dita tradicional para uma escola com uma metodologia diferenciada, inspirada na Escola da Ponte.

Durante esse momento de visitas, vivências e entrevistas, descobri a existência de mais uma escola municipal que utiliza uma metodologia diferenciada, inspirada na escola da Ponte: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Presidente Campos Salles”. Então essa foi a segunda escola visitada e convidada para a participação nesta pesquisa. Desta forma, produzimos mais quatro narrativas, sendo três de professores de matemática e uma da coordenação pedagógica.

Durante a vivência e produção dos dados nessas instituições, tomamos conhecimento de uma Conferência Nacional para uma Nova Educação (Conane), que reuniria escolas que inovam no seu modo de ensinar, gestão, ambiente, currículo, envolvimento com a comunidade. Pensamos: “Não, podemos perder essa oportunidade de conhecer”. E ainda essa Conferência ia ser realizada no mesmo lugar em que estava produzindo os dados naquele momento. Foi então, durante essa participação, que acabamos descobrindo mais algumas escolas, dentre elas o Centro de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo (Cieja). Naquele momento, havia mais de 300 estudantes com deficiência matriculados no Centro. Pensamos: “Nossa, o Cieja precisa fazer parte da pesquisa”.

Fui ao Cieja conhecê-lo e já perguntar se gostariam de participar da pesquisa. Assim, foram produzidas cinco narrativas, sendo quatro educadores que ensinam matemática (três pedagogos e um licenciado em matemática) e a gestora da unidade que participou de todo o movimento de transformação do Cieja.

Porém, esta trajetória de escolha de escolas nos deixava uma inquietação. Porque escolhemos essas escolas e não outras? E ainda, como você irá nomear essas instituições? Escolas diferentes? Escolas inspiradas na Escola da Ponte? Com isso em mente, e com o propósito de delinear a pesquisa, decidimos utilizar o mapa de Inovações e Criatividade

lançado pelo MEC no final de 2015. Após conhecer esse mapa e verificar que as escolas escolhidas estariam nele, gostaríamos de saber se existiam outras possíveis escolas, descobrimos várias delas espalhadas pelo Brasil. Como foi inviável realizar a proposta dessa pesquisa em todas elas, optamos por um critério de seleção, que seria: Pertencentes ao estado de São Paulo, pois é onde estamos localizadas; e públicas por querer entender como esse movimento aconteceu em sistemas de ensino públicos. Toda essa trajetória de pesquisa pode ser encontrada no capítulo II dessa tese.

Com a produção de dados finalizada, muitos assuntos emergiram. Os nossos colaboradores narraram sobre o seu cotidiano escolar e de como ensinam matemática para os alunos com deficiência. E com isso percebemos que não adianta ter a transformação na escola, como era esperado na pesquisa de Rosa (2014). É necessário que as pessoas que trabalham na área da educação percebam o outro que é capaz de aprender e identificando e valorizando as suas potencialidades. Além disso, como visto na pesquisa de Rosa (2017) a inclusão escolar não acontece devido ao nosso olhar, de maneira geral, que tentamos em muitas vezes homogeneizar ou generalizar o ensino para todos.

Desta forma, trabalhamos na segunda temática desta pesquisa com a intenção de elaborar uma compreensão de como os nossos entrevistados veem o outro com deficiência participando do mesmo contexto cotidiano. O outro que foi excluído por séculos da educação básica e agora está presente cotidianamente em nossas salas de aula. Além disso, trabalhamos o conceito de inclusão escolar trazido pelos nossos colaboradores, com o objetivo de perceber, por meio das narrativas, se na escola em que eles trabalham há inclusão escolar.

Além da percepção dos professores sobre o que entendem por inclusão escolar, trouxemos, na primeira temática, em quais dimensões as escolas pesquisadas favorecem os princípios da inclusão escolar. Essas dimensões chamamos de subtópicos e foram trazidas pelo Ministério da Educação para caracterizar uma escola Inovadora e Criativa. São elas: Gestão Escolar; Currículo; Envolvimento com outra instituição; Ambiente escolar; e Metodologia de ensino. Dentro do tópico de Metodologia de ensino, discutimos sobre o ensino de matemática para estudantes com deficiência matriculados nessas instituições.

Na gestão escolar identificamos que ela assume a corresponsabilização da construção do PPP com a comunidade, reestruturando o trabalho em equipe, a organização do espaço, tempo e percurso do estudante durante sua passagem pela vida escolar. Conseguimos vislumbrar as características de uma escola criativa, inovadora e

inclusiva em sua constituição. Sobre o currículo entendemos ser aberto em uma perspectiva para todos, respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes e valorizando os seus conhecimentos culturais. No envolvimento com a comunidade em uma perspectiva inclusiva, essas escolas favorecem a inclusão escolar, devido à participação massiva da comunidade nas atividades escolares e parcerias.

No quesito ambiente escolar, percebemos esforços das três escolas, porém ainda não podemos dizer que o ambiente escolar é inclusivo, pois identificamos falhas estruturais nas unidades escolares, por exemplo, a implantação de rampa e/ou elevador. As metodologias de ensino dessas instituições são inovadoras e criativas, porém no que concerne à metodologia de ensino em relação aos conteúdos escolares, sobretudo os matemáticos, não muda. Percebemos dificuldades dos educadores em elaborar conteúdos didático-pedagógicos que possam ser realizados por todos os alunos.

Diante disso, percebemos que a gestão, o currículo e o envolvimento com outras redes favorecem a inclusão escolar nessas instituições. Pois trabalhar com a diversidade não é ignorar as diferenças e sim favorecer o diálogo, o trabalho coletivo e a cooperação.

Assim, finalizamos este trabalho com a intenção de prosseguirmos em outras investigações, pois há muito o que se questionar e produzir nesta área. Contribuímos, até esta etapa, de maneira significativa para com a Educação Matemática e para o nosso grupo de pesquisa em específico, ao trazermos novos elementos acerca da discussão sobre escolas inovadoras e criativas e o ensino de matemática para estudantes com deficiência. Além disso, elaboramos uma compreensão da inclusão escolar de alunos com deficiência, em escolas públicas Inovadoras e Criativas do Estado de São Paulo a partir de narrativas de sujeitos educacionais.

E concluímos que a inclusão escolar ainda é um desafio eminente na educação brasileira, sendo necessárias mais investigações na área metodológica, ou seja, produção de materiais pedagógicos, planos de aulas para inspiração do professor na educação básica, investigação da prática docente em relação ao aluno com deficiência e sobre as escolas.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel.; MILES, Susie. Making Education for All Inclusive: where next? **Prospects**, v. 38, Universidade de Manchester, 2008, p. 15-34. Disponível em: [www.gesci.org/.../Making Education_for_All_inclusive: where next?](http://www.gesci.org/.../Making_Education_for_All_inclusive:_where_next?). Acesso em 21 dez. 2018.
- ALBERTO, Munari. **Jean Piaget**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- AMARAL, Lígia Assunção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 11-32, 1998.
- AMARAL, Tatiana Platzer do. **Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação**. 2004. 264f. Tese (Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.
- ANAYA, Viviani; TEIXEIRA, Célia Regina. Campo teórico curricular, tendências pedagógicas e práxis docente: constituição e influência. **Revista Espaço do Currículo**. Vol.7, n.3, 2014.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: Diretrizes e tendências. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine&Manzini ABPEE, 2015.
- BARRERA, Tathiana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 274f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2016.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 18 jan. 2017.

BRASIL. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Coordenação geral SEESP/MEC; ARANHA, Maria Salete Fábio Aranha (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em 21 dez. 2018.

BRASIL. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 26 jul. 2018

BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em 21 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Inovação e criatividade na educação básica. **O que é inovação e criatividade?** Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>>. 2015. Acesso em 26 jul. 2016.

BRASIL. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 26 jul. 2016.

BELLO, Márcia Miranda Silveira. **A Aprendizagem Cooperativa como uma proposta didático-metodológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BOOTH, Tony; AINSWORTH, Mel. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Trad.: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BURSZTYN, Mary. Modernidade e exclusão. In: TUNES, Elizabeth.; BARTHOLO, Roberto. (Org.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2007.

CAMPOLINA, Luciana. **Inovação educativa e subjetividade**: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. 2012. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CARAMORI, Patricia Moralis. Formação Docente e Inclusão Escolar: desafios e nós a serem superados. In. CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patricia Moralis (orgs). **Educação Especial e Inclusiva: Mudanças para a Escola e Sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CARDOSO, Maria Angélica. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013, p. 201 - 233.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação especial e inclusão escolar: Desafios da escola contemporânea. **Cadernos de pesquisa em educação**. n. 43. 2016, p.72-87. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i43.14309>. Disponível em <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/14309>>. Acesso em 21 dez. 2018.

CROCHÍK, José Leon. *et. al.* **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Alínea, 2013.

CURY, Fernando Guedes. **Uma história da formação de professores de Matemática e das Instituições formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. 255 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102115>>. Acesso 21 dez. 2018

D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasadin. Atrás do livro. In: D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasadin (Org). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DUREUCQ, Francine. Jean-Ovide Decroly. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Recife/PE.

FERNANDES, Filipe Santos. **A Quinta História**: Composições da Educação Matemática como Área de Pesquisa. 2014. 150f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

FLUGGE, Flavia Cristina Gomes. **Potencialidades das narrativas para a formação inicial de professores que ensinam matemática**. 2015. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2º Reimpressão. 2000.

FREITAS, Patrícia Martins de *et al.* Adaptações curriculares para crianças com deficiência intelectual moderada: contribuições da neuropsicologia do desenvolvimento. **Pedagogia em Ação**. V. 8, n. 2, set. 2016. ISSN 2175-7003.

Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12866>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola cidadã: a hora da sociedade. In. **Salto para o Futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**.

Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. Disponível em <

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>>. Acesso 21 dez de 2018

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; FERNANDES, Déa Nunes; SILVA, Heloisa da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. In. **Bolema**. v. 25, Rio Claro, 2011, p. 213-250.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Pulo do Sapo: Narrativas, História Oral, Insubordinação e Educação Matemática. In. D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin (Org). **Vertentes da Subversão na Produção Científica em Educação Matemática**. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida. **Elementos de História e de Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp, 2012.

GHOEM. Grupo de história oral e Educação Matemática. **Sobre o Ghoem**. Disponível em:<<http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=trabalhos.php>>. Acesso em 05 out. 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista em educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 21 dez. 2018

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. In: **Linhas Críticas**. Universidade de Brasília. Brasília. vol. 18, n. 35, p. 193-208.

GLAT, Rosana, VIANNA, Márcia Marin, REDIG, Annie Gomes . Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, n. 1, p. 79-100, 2012.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva: Epistemologia e prática**. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. BR/RS, 2014.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>. Acesso em: 21 de dez. 2018

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (Coleção Educadores), 2010.

JESUS, Denise Meyrelles; GONCALVES, Agda Felipe da Silva; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Diálogos reflexivos sobre Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Estado do Espírito Santo. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. 1ed. São Carlos: Editora Marquezine Manzini, 2015, p. 91-105.

LARA, Nuria Pérez de. Escuchar al Otro dentro de sí. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Orgs). **Experiencia y alteridad en educación**. - 1ed. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2011.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, [S. l.:], em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. P. 133-161.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana– (Coleção Educadores), 2010.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/ SEE, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Democratização da Escola Pública. 28ª edição. p. 156. 2014.

LISPECTOR, Clarice. **Um Sopro de Vida**. Rocco. São Paulo, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Jéssica Fernanda. **Dotação e talento**: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores, 2015. 136p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, 2011, p. 326-344.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Memória e história da Zona Leste de São Paulo. In: MAGALHÃES, Valéria Barbosa de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs). Memória e Dialogo: escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral. **Letra e Voz**. Fapesp. São Paulo, 2011.

MALDONADO, Luciene. **Gestão escolar – para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima**. 2015. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre o currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, 2013, p.340-354.

MARTÍNEZ, Yolanda Muñoz. PORTER Gordon L. Planning for all students: promoting inclusive instruction, *International Journal of Inclusive Education* (2018).

MARCONE, Renato. **Deficiencialismo**: a invenção da deficiência pela normalidade. 2015. 150f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2015.

MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. Partindo de diversidade em busca de possibilidades. In: ALMEIDA, Mariângela Lima.; MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. (org.). **Prática pedagógica inclusiva**: a diferença como possibilidade. Vitória, ES: GM, 2009, p. 67-98.

MARTINS, Valéria Rufino. **Caminhos para a construção de escolas democráticas**: atividades educativas diversificadas e desenvolvidas em escola pública municipal da

cidade de São Paulo. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2017.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia; GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: perspectivas e um projeto coletivo. In: RODEGHERO, Carla Simone; RODEGHERO, Lúcia Greenberg; FROTSCHER Méri (Org.). **História oral e práticas educacionais**. 1ed. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, v. 1, 2016, p. 176-189.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/São Paulo, 2012.

MATUCHESKI, Silvana. **Diferenciação e padronização**: um estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. 2016. 150f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/São Paulo, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006, p. 387 – 405.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manoel. Escolas para o século XXI. In: CARVALHO, Monica. (Org) **Educação 3.0**: novas perspectivas para o ensino. Porto Alegre, Sinepe/RS/Unisinos, 2017.

MOTA, Ana Paula Soares da. **Pedagogia Freinet em escolas da rede pública**: os desafios de andar na contramão. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2012.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. **Ginásios vocacionais**: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960. 2017, 627 f. Tese (doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro, 2017.

NAVARRO, Rivas Manuel. **Innovación Educativa**: teoria, procesos y estrategias. Editorial: SINTESIS, 2000. ISBN: 9788477387923.

NUNES, Priscila Rodrigues. **A busca da escola de todos**: investigando a fala de educadores regulares frente à escola inclusiva. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. M.

(Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe Editora, 2011, p. 129-154.

OMOTE, Sadão. Normalização, integração, inclusão... In: **Ponto de Vista**. Revista do Curso de Pedagogia da UFSC, v. 1, n. 1, 1999, p. 4-13. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>>. Acesso em 21 de dezembro de 2018.

OMOTE, SADÃO. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24. Número especial, 2006, p. 251-272.

PACHECO, José.; EGGERTSDÓTTIR, Rosa. MARINÓSSON, Gretar. **Caminhos da inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Diálogos com a Escola da Ponte**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSARUDO, Joaquim. CARVALHO, Luísa; PANAÇAS, MARIA LUISA. Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas. Aprender. **Revista da Escola Superior de Educação**. Instituto Politécnico de Porto Alegre. Nº 36. 2015, p. 130 – 145.

PASSOS, Angela Meneghello; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. **A Educação Matemática Inclusiva no Brasil**: uma análise baseada em artigos publicados em revistas de Educação Matemática. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. 2013, v. 6, n. 2.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana, A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**. vol. 18, núm. 35, jan.-abr., 2012, p. 193-208. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas. Rio de Janeiro: NAU/EDUR.2010.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO BUTANTÃ. EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA. **Projeto Político Pedagógico da EMEF. Desembargador Amorim Lima**. São Paulo, 2015a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Acesse-aqui-os-Projetos-Politicos-Pedagogicos-das-Unidades-Escolares-da-SME-1>. Acesso em 21 dez. 2018.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO CAMPO LIMPO. **Projeto Político Pedagógico Do Cieja Campo Limpo**. São Paulo. 2015b. Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Acesse-aqui-os-Projetos-Politicos-Pedagogicos-das-Unidades-Escolares-da-SME-1>. Acesso em 26 dez. 2018

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO IPIRANGA. EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES. **Projeto político pedagógico da Emef. Presidente Campos Salles** “Cidadania: uma questão de sobrevivência”. São Paulo. 2015c.

Disponível em <

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Acesse-aqui-os-Projetos-Politicos-Pedagogicos-das-Unidades-Escolares-da-SME-1>>. Acesso em 26 dez. 2018.

PROJETO ÂNCORA. **História**. Disponível em:

<<https://www.projetoancora.org.br/historia>>. Acesso em 21 dez. 2018.

ROSA, Erica Aparecida Capasio. **Professores que ensinam matemática e a inclusão escolar**: algumas apreensões. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva**: análises de memoriais de formação. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP.

ROSA, Erica Aparecida Capasio; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; BARALDI, Ivete Maria. As pesquisas em educação matemática em face das políticas públicas de inclusão escolar. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, v. 1, 2016, p. 1-11.

SACRISTÁN José Gimeno.; PÉREZ GÓMEZ Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 171-183, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra, n. 65, 2003, p. 3- 76.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2013/5445/54453/decreto-n-54453-2013-fixa-as-atribuicoes-dos-profissionais-de-educacao-que-integram-as-equipes-escolares-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino>>. Acesso em 1º Out. 2018.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes. (2016). Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos subrepresentados. 2016. 359f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

SILVA, Heloísa da; BARALDI, Ivete Maria.; GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Sentidos para a pesquisa com narrativas (em Educação Matemática). In: FLORES, C. R.; CASSIANI, S. (Org.). **Tendências contemporâneas nas pesquisas em Educação Matemática e Científica: sobre linguagens e práticas culturais**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 61-89.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. Educação Inclusiva: Para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes. 2014. 280f. Tese (Doutorado em Educação. Área de concentração: Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014.

SILVA, Natália de Oliveira. Concepções educacionais na Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação – CONANE. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, p. 125, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SINGER, Helena. A. **Gestão Democrática do Conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes**. 2008. 209f. Tese (Pós-Doutorado em Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.

SIQUEIRA, Benigna Alves. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, José Geraldo, MENDES, Geovana Mendonça Lunardi & SANTOS, Roseli Albino dos Santos. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 301-347.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**. nº 5. Florianópolis. 2003, p. 37- 49. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244> > último acesso 26 de dez. 2018.

SMITH, Richard Candida. História oral na historiografia: autoria na História. **História Oral**, v. 13, n. 1, p. 23-32, jan.-jun. 2010. Disponível em: <

<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=128&path%5B%5D=124>> . Acesso 21 dez. 2018.

SOUZA, Luzia Fernandes; CURY, Fernandes Guedes. A Hermenêutica de Profundidade como Recurso Metodológico para as Pesquisas em História da Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, UFMS, v. 8, 2015, p. 822-838.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

TIZZO, Vinicius Santos. **A História Oral como uma Abordagem Didático-Pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira de um Curso de Licenciatura em Matemática**. 2014. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014

VIEIRA, Suzane da Rocha. Uma reflexão acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2006, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2006, v. 1. p. 1-14.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização. **Prometeus: filosofia em revista**, Brasília, v.7, n. 15, 2014, p. 103-123. Disponível em < <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/980>>. Acesso 26 dez. 2018.

VITORINO, Stephânia Cottorello; GREGO, Sonia Maria Duarte. Avaliação enquanto instrumento para nortear a inclusão escolar. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.2, p. 200-211, jul./dez. 2017. ISSN: 2594-8385.

WREGE, Mariana Guimarães. **Escolas Democráticas: um olhar construtivista**. 2012. 400f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo, 2012.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.

ZAQUEU, Ana Claudia Molina. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid) na formação de professores de Matemática: perspectivas de ex-bolsistas**. 2014. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

APÊNDICE A

Estágio Sanduíche em Barcelona: Uma narrativa

Na universidade em que estudo, fui contemplada com uma bolsa de Doutorado Sanduíche por seis meses na Universidade de Barcelona com a professora Nuria Rosich. Um sonho que se tornava realidade, estudar no exterior, Europa, com bolsa de estudos. Essa conquista é muito importante para a minha vida acadêmica e pessoal, pois eu, filha de pais oriundos da classe trabalhadora, sem dinheiro suficiente para financiar estudos particulares para seus filhos, consegui essa grande oportunidade. Pensei: não posso perder.

A odisseia de toda a documentação necessária para ficar seis meses em outro país iniciou. O primeiro trâmite, foi o passaporte, pois até então, nunca tinha viajado para fora. Quer dizer, fiquei uma semana no Uruguai, por intermédio da Universidade para apresentar um trabalho em um congresso. O passaporte, foi tranquilo, levei a documentação necessária, paguei a taxa caríssima e em torno de 15 dias meu passaporte estava pronto.

Após isso, precisei tirar o Visto espanhol para permanecer seis meses em Barcelona. O visto já não é tão fácil, quanto se imagina. Precisa juntar um rol de documentação, algumas bem caras (apostiladas), fazer um seguro saúde e ir no horário destinado a esse tipo de serviço no consulado Espanhol de São Paulo (no meu caso, pois resido nesse Estado). Feito isso, em torno de 15 dias, o visto ficou pronto. Porém meu visto veio com uma data menor do que a necessária. E comecei a arrumar as malas até o dia da viagem. E um misto de emoções se iniciaram.

Enfim chegou o dia 05 de setembro de 2017, o dia em que comecei essa aventura. Ao chegar no aeroporto de Guarulhos com duas horas de antecedência, despachei minhas malas, peguei os tickets, e fomos (minha família) tomar um café até a hora do embarque. O meu voo fez uma longa escala em Bogotá.

A hora de despedida aconteceu, choros e tal. Coração apertado, mas segui em frente, afinal essa é a minha única oportunidade. Para enxugar as lágrimas, nada melhor que compras, hehe. Capitalismo selvagem. Passei pelo Duty Free, porém não comprei nada, pois não achei que o preço estava tão acessível. Entramos no avião e partimos (Viajei com uma amiga que estava indo realizar o seu sanduíche na Universitat de Barcelona). Serviu café da manhã e almoço no primeiro voo. O café da manhã foi iogurte com cereal e o almoço era frango. Tinha até vinho para aqueles que quisessem.

Enfim, após 15 horas dentro do avião chegamos³³ ao nosso destino. Fomos de taxi até o apartamento alugado. E de lá fomos aprendendo a sobreviver nesse novo país, nova língua e cultura. Fizemos nosso passe de ônibus, 50 euros e você pode circular por toda a cidade quantas vezes quiser no dia, por um mês. Esse passe é útil para quem utiliza o transporte público todos os dias e mais de uma vez, caso o seu caso não seja esse, sempre tem uma opção que se encaixa para o seu cotidiano. Abrimos uma conta no Banco. Banco sem taxas.

Os bancos em Barcelona são curiosos. Esses estabelecimentos ficam abertos ao público das 08h15 am. até 14h15 pm. Se você deseja fazer algum procedimento que necessite ser na boca do caixa com a presença de um funcionário, precisa se organizar para estar presente nesse horário. Apesar que pode se fazer a maioria dos procedimentos pelos caixas eletrônicos. Tanto que todas as vezes que precisei ir ao banco em qualquer um desses horários, sempre vazio e sem filas. Outro diferencial desses bancos são que os caixas eletrônicos ficam na rua. Isso mesmo, na rua, não existe uma cabine que você entra e retira seu dinheiro escondido para que ninguém saiba que tem dinheiro. Lá não, não essa cultura de saidinha de banco. Pelo menos não onde morei por seis meses.

Barcelona é muito linda, tem jardins, gramas cortadas, asfalto sem buracos, ciclofaixa, espaço para andar de skate, praça para passear com os cachorros, praia limpa. Os prédios têm uma fachada antiga, porém a maioria deles, por dentro é moderno e atual. A organização de alguns estabelecimentos e em alguns bairros é diferente do que sou acostumada a ver no interior do estado de São Paulo. Muitas vezes uma loja é uma portinha para entrar, e quando você entra é enorme. Supermercado, que você olha é diz: nossa aqui é o mercado? E quando entra é enorme por dentro.

Essa cidade é cheia de histórias e lendas. Muitas das histórias de Barcelona é oriunda das guerras que por lá perpassaram: primeira e segunda guerra mundial, guerra Civil. Os barceloneses, preservam tudo com cuidado e sempre relembram esses momentos. Apesar de em alguns cantos da cidade o ar ser pesado e esquisito, por conta das mortes e bombardeios que aconteceram por lá. Os jardins são bem cuidados, muitas opções de cultura, coleta de lixo, reciclagem. Diversas opções para transporte público: metro, ônibus, trem, VLT, carros, bicicleta, várias opções para se chegar ao destino.

Outro fato muito diferente do Brasil e das praias que eu costumo frequentar que são as praias do litoral de São Paulo são as praias da região de Barcelona. Nelas, o público

³³ Percebam que em alguns momentos escrevo no plural, pois é quando estou junto com essa amiga. Quando escrevo na primeira pessoa do singular, é porque estou sozinha.

é muito diversificado, todos podem ir à praia, gringo, cidadãos locais, homossexuais, heterossexuais, crianças, famílias, diversos. Mas até aí, tudo bem. O que diferencia, é que em todas as praias a prática de topless e nudismo, é normal. Todas as mulheres e homens que quiserem ficar sem a roupa de banho, é ok. Nadam na praia, tomam sol, brincam com as crianças, todo mundo curtindo o seu corpo. E ninguém fica reparando e desrespeitando o corpo e o espaço do outro. Tanto que a diferente nesse local, era eu, e pareciam que as pessoas se perguntavam: Porque ela está de biquíni? Será que é estrangeira? Será que ela não gosta do seu corpo? Eram essas as questões que eu pensava que essas pessoas faziam de mim quando ia à praia. Opinião e lição pessoal: achei essa experiência incrível, aprender a respeitar, o tempo, o corpo e espaço do outro deveria ser a filosofia da educação inclusiva.

Lembro-me que uma vez em uma aula da Graduação, um professor (Romulo Lins), nos questionava sobre os padrões. Perguntando: porque todo mundo tinha que andar com blusa? Hoje, talvez acho que consigo elaborar uma compreensão do que ele disse e o sentido desse questionamento em nossas aulas. A final falávamos de leis e padrões estabelecidos pela sociedade. Se formos fazer uma analogia com a minha pesquisa, porque vemos que algumas pessoas com deficiência, escondem a sua deficiência? Talvez por medo do que o outro vai pensar dela. E esse outro é julgador, repara, falta com respeito. Se a deficiência fosse olhada com naturalidade, muitas coisas para a inclusão escolar poderiam ser mudadas.

Meus dias em Barcelona, durante a semana, revezava-se entre estudar artigos para a Tese, estudar artigos sobre educação inclusiva na região de Barcelona, estudar artigos com a prof.^a Núria, participar de seminários na pós-graduação, reuniões de grupo sobre pedagogia de projetos, encontrar e entrar em contatos com professores de escolas que fossem diferentes da tradicional para realizar uma visita. E nos finais de semana, aproveitava para conhecer a região, que é bela.

Então durante esse período de seis meses, realizei um curso até o nível de Básico II do Catalão e pude conhecer e visitar duas escolas na região de Barcelona que trabalham com projetos. Precisei realizar esse curso de conhecimento da língua catalã, pois na região da Catalunha existe um idioma oficial, que é falado por todos os moradores, que é o Catalão. Além disso muitas das pessoas que residem nessa região se recusam a falar o Espanhol, como maneira de protestar e preservar a cultura dessa língua. Além disso, Catalunha vem de um movimento histórico de independência da Espanha. E nesse período em que lá estive, pude participar de diversas manifestações a favor e contra o

movimento de independência. E por esse motivo, não tive muito acesso aos professores e nem com a direção da instituição para organizar uma visita as instituições de ensino, por isso, pude conhecer apenas duas escolas. Mas que foram de grande importância para minha experiência e reflexão sobre educação em Barcelona.

A primeira delas foi uma escola pública chamada Instituto Vilatzara, localizada em Vilassar del mar. A prof. Núria me colocou em contato com Manel Sol, professor de matemática desse instituto. E assim combinei de conhecer a escola por meio dele.

Eu havia preparado um roteiro de perguntas, porque estava curiosa para saber como é o ensino de matemática por lá e descobrir como essa escola se diferenciava das escolas que eu normalmente conhecia no Brasil. Um dia de visita permitiu elaborar algumas compreensões sobre essa escola. Primeiramente, contei sobre a minha pesquisa e meu interesse de estar em Barcelona nessa época.

Sendo assim, me explicou que essa possui o Ensino Médio, é pública com ensino tradicional, lousa, carteiras, provas e etc. Porém, o que diferenciava essa escola das demais era as aulas de matemática que o prof. Manel ministrava. Trabalhava com projetos de matemática em todas as aulas e com todos os conteúdos. Quando eram conteúdos específicos propunha mini desafios com materiais concretos. Nesse encontro, apresentou vários projetos que seus alunos fizeram.

Nesse momento de diálogo, não consegui identificar qual é a perspectiva de pedagogia de projetos que ele trabalha. Mas no início do ano letivo, ele explica a metodologia aos alunos que terão um projeto maior para entregar no final do ano. Dedicava um tempo de suas aulas para a elaboração e produção. O tema dos projetos é livre, Manel só indica algum tema, quando percebe que o grupo de alunos não tem ideias. Os projetos são realizados em grupos e têm uma série de fases que ele elaborou baseado nos estudos de seu doutoramento que foi sobre essa temática. Ele me enviou por *e-mail* as etapas que segue. Para a avaliação, utiliza os conceitos utilizados no Pisa. Então elaborou uma tabela com esses conceitos e atribui nota. Os estudantes são avaliados cotidianamente conforme as atividades desenvolvidas. No final, entrega as notas detalhadas a cada aluno.

Um detalhe interessante, foi quando perguntei se ele dava provas. A resposta foi: não. Me disse que o tanto de avaliação contínua que fazia, não necessitava de uma prova. Perguntei se os projetos eram interdisciplinares, a resposta foi: que era, porque envolvia vários outros temas, que não só a matemática, mas ainda nenhum outro professor de disciplina diferente não quis utilizar e participar dessa metodologia em suas aulas.

Ao perceber a demanda de trabalho que essa metodologia de pedagogia de projeto e avaliação dava, o questioneei sobre a quantidade de salas que tinha, e a resposta foi: esse ano estou com cinco salas, três primeiros anos e dois segundos. Exclamei: nossa, bastante! Em seguida me explicou rapidamente como funciona o sistema de distribuição de professor em Barcelona³⁴. Os professores não ficam “pingando” de escola em escola. Eles permanecem em período integral. Chegam nas escolas às 8h e vão embora às 17h. E dentro desse período, realizam todas as atividades pedagógicas relacionada à escola e aos seus alunos. Além disso, há dois tipos de contrato: o de funcionário público, destinado somente em escolas públicas mediante a um concurso. Igualando a sua carreira à de um professor universitário, com a política de plano de carreira. Então a maioria dos professores das escolas públicas, tem ou estão realizando o doutoramento. Manel, me contou que possui vários cursos de formação, além de um Master (tipo um mestrado) e um doutorado. Trabalha há 22 anos nessa escola e declarou que ela é a sua vida e que gosta muito do seu trabalho. É muito feliz e realizado com seus alunos e a escola.

Além dessa conversa, Manel me levou para conhecer o espaço escolar. Me apresentou uma espécie de laboratório de ensino, com vários materiais concretos que são utilizados pelas aulas de matemática. As salas de aulas, que são parecidas com a do Brasil, não são por um detalhe. Em todas há lousa digital. Perguntei se ele a utiliza. Me disse: claro, atualmente, só uso lousa digital em minhas aulas. Perguntei se os alunos têm livros didáticos. Ele não me entendeu no começo, tentei falar que seriam livros de matemáticas com atividades. E ele disse que não. Nenhuma escola utiliza livro didático. Cada professor prepara seu próprio material, e pode utilizar caderno de exercícios se quiser. Mas é o professor que monta o conteúdo de suas aulas. Pensei: “Nossa, aqui o PNLD seria falido!”. Formulei uma hipótese de que talvez seja por isso que não há pesquisas em análise de livro didático na Europa. É porque não utilizam. Eles seguem as temáticas que serão avaliadas pelo Pisa e é isso o currículo de matemática. Essas temáticas, são as mesmas que temos no currículo de matemática do Brasil. Após essa apresentação, nos despedimos e trocamos contatos.

A segunda escola que conheci, durante o meu estágio sanduíche no exterior, foi a Escola da Ponte, em Portugal. Escola inspiradora das escolas que estamos estudando

³⁴ Além das escolas públicas e de funcionários públicos, também a possibilidade de professores contratados. Porque como aqui no Brasil, não abrem concursos rápidos. Também se tem as escolas particulares, que os professores são contratados. E as escolas concertadas, que seria metade pública e metade particular e os professores também são contratados.

nessa tese. A Escola da Ponte está localizada em São Tomé dos Negreiros, em um distrito de Porto em Portugal.

Como estávamos³⁵ relativamente perto de conhecê-la. Enviei *e-mail* a secretária e organizaram um dia pra irmos visita-la. Embarcamos no aeroporto de Barcelona, e descemos no aeroporto de Porto em Portugal. De lá, buscamos a estação ferroviária, em que teria um trem que nos levaria até a cidade de São Tomé dos Negreiros e sucessivamente, um táxi até a escola. Chegamos na Instituição em cima do horário combinado, não conseguimos chegar muito antes, pois em país novo, e lugares novos, se perder fazia parte do roteiro.

Ao chegar na escola fomos recepcionadas por três crianças com idade entre 6 a 8 anos, a qual apresentou todos os detalhes escolares daquele ambiente e estavam abertos a perguntas. Mostrou-nos os salões onde acontece as aulas e os Roteiros de estudos. Contou das oficinas que a escola oferece e dos projetos que participam ou participaram. Toda essa dinâmica é bem próxima das escolas estudadas nessa Tese no Brasil.

Desse modo essa a Escola da Ponte trabalha com práticas educativas que se distanciam do modelo tradicional de ensino. O seu modo de organizar o espaço, o tempo e o modo de aprendizagem dos seus estudantes exige maior participação da comunidade escolar, entre eles, alunos, orientadores e pais.

Não há salas de aulas e sim, espaços de trabalho. Nesses ambientes são disponibilizados recursos para auxiliar na aprendizagem dos estudantes quando necessário, por exemplo: livros, dicionários, notebooks, *internet*, entre outros.

A escola funciona de modo integral e todos os estudantes participam desse horário. Do mesmo modo os docentes, com um horário de todas as quartas feiras para reuniões pedagógicas. Percebe-se que o modo como a escola está organizada inspira uma filosofia inclusiva. Do mesmo modo em que as escolas brasileiras que estudei.

Porém lá percebi que não há tanta diversidade de estudantes como observei nas escolas brasileiras, por exemplo, de cultura, etnia, renda salarial, entre outras. Além disso, a Escola da Ponte, em Portugal, possui em um total de 100 alunos e nas nossas escolas brasileiras, em um salão de estudos há 100 estudantes. Então parece-me que o movimento escolar das instituições brasileiras é muito mais dinâmico e forte, que os movimentos da escola portuguesa. Apesar de ter percebido essas diferenças, a visita a Escola foi muito produtiva, pois pude ver de perto o local de inspiração das escolas de inovação e

³⁵ Escrevo no Plural, pois consegui cinco professoras que também gostariam de conhecer a Escola da Ponte em Portugal.

criatividade brasileiras. Mas que isso, conhecer e aprender sobre aquela instituição, a dinâmica pedagógica cotidiana dos tutores, estudantes e diretor. Atualmente (2018) o professor José Pacheco, fundador dessa instituição, mora no Brasil, auxiliando escolas pilotos a crescerem e desenvolverem os seus próprios projetos de autonomia, inovação e criatividade escolar.

A terceira e última escola que visitei durante o período de estágio sanduíche foi o Instituto Escola Les Vinyes. Esse instituto está localizado no município de Castellbisbal próximo de Barcelona. Trabalha-se com a pedagogia por projetos com todos os anos escolares e todos os conteúdos.

Realizei essa visita em janeiro de 2018, em um encontro para apresentar a metodologia da escola à comunidade. Nesse encontro havia diversos professores de várias áreas e escolas presentes para conhecer e apreciar o projeto dessa instituição. A ideia é muito parecida com as escolas que estou estudando no Brasil. Trabalho com projetos, parcerias com a comunidade, oficinas de disciplinas específicas, autonomia dos estudantes, aulas em salões, trabalho em grupos, entre outras características.

Ao chegar na escola, fui recepcionada por alguns professores e levada até um salão com várias cadeiras em que seria preparada uma apresentação geral da escola em slides. Após esse momento de apresentação, abriu-se para perguntas e várias dúvidas foram relacionadas. Para entendermos melhor como se dava a avaliação, os educadores dessa instituição, realizaram uma dinâmica em que podíamos observar as fichas que utilizavam para avaliação e observar alguns dos critérios que usados. Após esse momento, separaramos em grupos e nos direcionaram para conhecer os espaços da escola. E a cada espaço que parávamos tinha um tutor explicando e mostrando todo o ambiente.

Foi um encontro muito bem organizado e dinâmico. Não deu para observar os estudantes dessa instituição, pois o dia dessa reunião foi em um sábado. Mas percebe-se pelo contar dos professores educadores que os alunos gostam de estar estudando nessa escola e dedicados no desenvolvimento das atividades.

Na região de Barcelona, algumas escolas já estão mudando o seu perfil tradicional de ensino, para um perfil de estudos por projetos. Tem um professor de referência chamado Fernando Hernandez³⁶ que estuda trabalho por projetos e realiza algumas pesquisas nessas instituições. Essas instituições ainda não são mapeadas então, há uma certa dificuldade em encontrá-las e de conseguir um contato. Mas, acredito que em breve

³⁶ É professor da Universitat de Barcelona e autor de diversos livros, por exemplo: *Tecnologias para transformar a educação* e *A organização do currículo por projetos*; entre outros.

esse quadro mudará, e elas estarão disponíveis para quem quiser conhece-las. Digo isso, por perceber em alguns encontros de professores que participei por lá, o interesse dos professores em desenvolverem essa metodologia.

Por fim, após essas visitas e reflexões sobre essas escolas, frequentei meu último mês a Universitat de Barcelona e sua biblioteca, ao encontro de livros e referências. Além de estudar e pesquisar mais sobre a Educação Inclusiva na região de Barcelona. Até o dia de regressar ao Brasil e dar continuidade nos estudos aqui, mais inspirada e acreditando ainda mais, que uma outra educação pode ser possível.

Figura 1: Visita à Escola da Ponte



Figura 2: Universidade de Barcelona



Figura 3: Instituto Vilatzara



Figura 4: Corredores da Universidade de Barcelona



Figura 5: Instituto Escola Les Vinyes



Figura 6: Prof.^a Núria Rosich Sala em frente a Universidade de Barcelona



Figura 7: Exposição sobre os números e a humanidade na Universidade de Barcelona

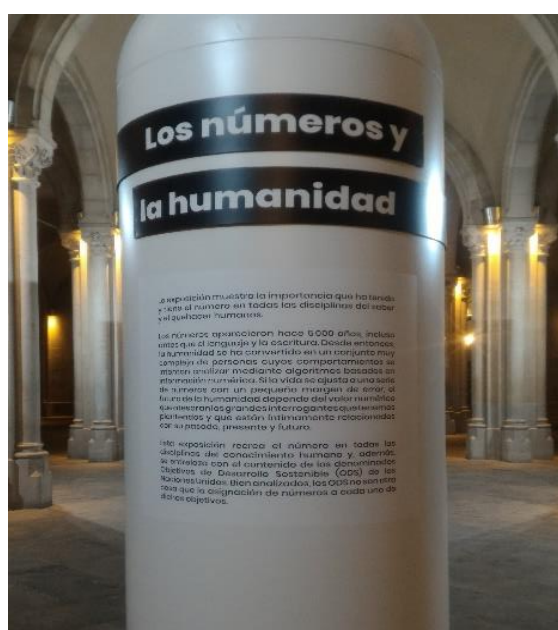
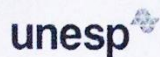


Figura 8: Conhecendo a neve



APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas

**Carta de cessão**

Eu, Jaqueline Chelardo dos Santos, RG 29.660.484-7,
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em _____, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

São Paulo, 15 de dezembro de 2015

Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas



Carta de cessão

Eu, Samara Annamias Leitura da Costa, RG 42.629.863-9,
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 19/10/2015, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

São Paulo, 15 de março de 2015

Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas



Carta de cessão

Eu, Amélia A. Somandez, RG 6.580.325-5
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 21-10-2015 sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.

São Paulo, 02 de junho de 2016

Amélia A. Somandez
Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Carta de cessão

Eu, Fernanda Cristina Silva, RG 27350928-7
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 26/08/2015, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

São Paulo, 21 de outubro de 2015

Fernanda Silva

Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Carta de cessão

Eu, Eden do Carmo de Souza, RG 32950104-5,
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 26/08/2015, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

São Paulo, 21 de setembro de 2015

Eden do Carmo de Souza
Assinatura

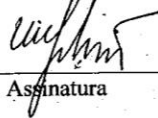


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Carta de cessão

Eu, MARIA SILVIA BRAGA RIOS, RG 8 733127-5,
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 18/08/15, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

SÃO PAULO, 20 de OUTUBRO de 2015



Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Carta de cessão

Eu, Lilian Regina da Silva Amorim, RG 22.171.292-6,
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 28/08/2015, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

São Paulo, 20 de outubro de 2015

Assinatura



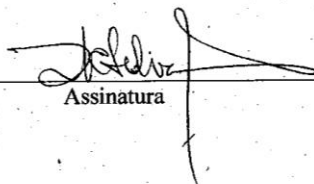
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Carta de cessão

Eu, Vilma Britiane da Silva, RG 8.542.507-2 SSP/SP.

cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 17/08/2015 sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa vir a determinar.

Paulo, 20 de outubro de 2015


Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas



Carta de cessão

Eu, Ara Elia Diqueiro, RG 7.760.2249,
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em _____, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

João Paulo S. Filho de Julho de 2016

[Assinatura]
Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas



Carta de cessão

Eu, Mário Xavier de Oliveira, RG 17.322.956-6,
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 19/10/2015, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

São Paulo, 02 de março de 2016


Assinatura



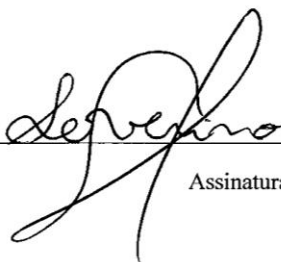
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas



Carta de cessão

Eu, Severino Batista de Souza, RG 18.437.434-0,
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 19/10/2015, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

São Paulo, 02 de março de 2016


Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas



Carta de cessão

Eu, Valmir Lopes da Paixão, RG 29.207.008-1,
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 19/10/2015, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

São Paulo, 2 de março de 2016

Valmir Lopes

Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas



Carta de cessão

Eu, ÉDA LUIZ, RG 3.597.722 X
cedo à Erica Aparecida Capasio Rosa, RG 466607702, sem quaisquer restrições, plenos
direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 19/10/15, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada.
Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvir a entrevista e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a Erica Aparecida Capasio Rosa, que tem a sua guarda, ou a outro
que ela possa vir a determinar.

SPaulo, 2 de março de 2015

Éda Luiz
Assinatura