

Jane Teresinha Domingues Cotrin

Grupo Escolar e Inclusão:
Um Estudo sobre a Articulação Grupal dos Profissionais
da Escola Frente à Inclusão Educacional

Marília
2002



JANE TERESINHA DOMINGUES COTRIN

GRUPO ESCOLAR E INCLUSÃO:
UM ESTUDO SOBRE A ARTICULAÇÃO GRUPAL DOS PROFISSIONAIS
DA ESCOLA FRENTE À INCLUSÃO EDUCACIONAL



JANE TERESINHA DOMINGUES COTRIN

GRUPO ESCOLAR E INCLUSÃO:

um estudo sobre a articulação grupal dos profissionais
da escola frente à inclusão educacional

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da UNESP - Campus de
Marília, para a obtenção do Título de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

1410001396



Marília
2002



Nº cham 371.9

C845g

Nº Tombo 1.396

Aquisição D

Preço 5,00

Data 13/11/02

Proced. Autôn



TERMO DE APROVAÇÃO

Jane Teresinha Domingues Cotrin

GRUPO ESCOLAR E INCLUSÃO:

um estudo sobre a articulação grupal dos profissionais
da escola frente à inclusão educacional

Dissertação para obtenção do grau de Mestre

Comissão Julgadora

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Examinador: Prof. Dr. Antônio César Frasseto
(Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP/ São José do Rio Preto)

Examinador: Profa. Dra. Clélia Aparecida Martins
(Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Marília)

Marília, 27 de junho de 2002



Dados Curriculares do Autor

Nascimento: 07/11/19970 – Guarani D'Oeste – SP

Filiação: Antônio Domingues Netto e Luiza Ribeiro Domingues

1988/92: Curso de bacharelado em Psicologia
Faculdade Riopretense de Filosofia, Ciências e Letras

1993: Curso de Aprimoramento Profissional em Promoção de Saúde na Comunidade
Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo –
Campus de Ribeirão Preto

1994: Ingresso no Magistério Público do Estado de São Paulo como Professor Efetivo de
Educação Básica – disciplina: Psicologia e Psicologia da Educação

1995: Estágio Supervisionada nível I em Psicologia da Educação junto ao Departamento de
Educação da UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

1995/1998: Assistente Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de
Fernandópolis para as áreas de Educação Especial e Correção de Fluxo.

1998/2000: Assistente Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de São José do
Rio Preto para as áreas de Educação Especial, Correção de Fluxo e Habilitação
Específica para o Magistério.

2000/2001: Professor da disciplina de Psicologia da Educação e Fundamentos da Educação
Especial da Faculdade Integrada de Mirassol

1999/2002: Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino na
Educação Brasileira, nível Mestrado
Faculdade de Filosofia e Ciência/ UNESP – Marília



*À Ana Paula, Alessandra, Noemi, Rosângela,
Daniela, João Roberto: educadores*

com admiração.



AGRADECIMENTOS

Este trabalho envolveu muitas pessoas. Direta e indiretamente. Pessoas que contribuíram com trabalho, afeto, cuidados, discussões, orientações e também financeiramente. À todos vocês, sinceros agradecimentos:

Luis Henrique
Antônio e Luiza
Cláudia Lofrano
Profa. Dra. Débora Deliberato
Prof. Dr. Antônio César Frasseto
Profa. Dra. Célia Maria Domingues da Rocha Reis
Funcionários da Secretaria da Pós-graduação da UNESP/Marília

Agradecimentos especiais ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins, orientador deste trabalho, pelo companheirismo constante.



1. Introdução	09
2. O que é a Bíblia	21
3. A Bíblia e a Igreja	21
4. A Bíblia e a Vida	23
5. A Bíblia e a Arte	25
6. A Bíblia e a Ciência	27
7. A Bíblia e a Filosofia	29
8. A Bíblia e a Literatura	31
9. A Bíblia e a Música	33
10. A Bíblia e o Teatro	35
11. A Bíblia e o Cinema	37
12. A Bíblia e a Televisão	39
13. A Bíblia e a Internet	41
14. A Bíblia e a Vida Cotidiana	43
15. A Bíblia e a Vida Espiritual	45
16. A Bíblia e a Vida Social	47
17. A Bíblia e a Vida Política	49
18. A Bíblia e a Vida Econômica	51
19. A Bíblia e a Vida Ambiental	53
20. A Bíblia e a Vida Cultural	55
21. A Bíblia e a Vida Esportiva	57
22. A Bíblia e a Vida Lúdica	59
23. A Bíblia e a Vida Artística	61
24. A Bíblia e a Vida Científica	63
25. A Bíblia e a Vida Filosófica	65
26. A Bíblia e a Vida Literária	67
27. A Bíblia e a Vida Musical	69
28. A Bíblia e a Vida Teatral	71
29. A Bíblia e a Vida Cinematográfica	73
30. A Bíblia e a Vida Televisiva	75
31. A Bíblia e a Vida Digital	77
32. A Bíblia e a Vida Cotidiana	79
33. A Bíblia e a Vida Espiritual	81
34. A Bíblia e a Vida Social	83
35. A Bíblia e a Vida Política	85
36. A Bíblia e a Vida Econômica	87
37. A Bíblia e a Vida Ambiental	89
38. A Bíblia e a Vida Cultural	91
39. A Bíblia e a Vida Esportiva	93
40. A Bíblia e a Vida Lúdica	95
41. A Bíblia e a Vida Artística	97
42. A Bíblia e a Vida Científica	99
43. A Bíblia e a Vida Filosófica	101
44. A Bíblia e a Vida Literária	103
45. A Bíblia e a Vida Musical	105
46. A Bíblia e a Vida Teatral	107
47. A Bíblia e a Vida Cinematográfica	109
48. A Bíblia e a Vida Televisiva	111
49. A Bíblia e a Vida Digital	113
50. A Bíblia e a Vida Cotidiana	115
51. A Bíblia e a Vida Espiritual	117
52. A Bíblia e a Vida Social	119
53. A Bíblia e a Vida Política	121
54. A Bíblia e a Vida Econômica	123
55. A Bíblia e a Vida Ambiental	125
56. A Bíblia e a Vida Cultural	127
57. A Bíblia e a Vida Esportiva	129
58. A Bíblia e a Vida Lúdica	131
59. A Bíblia e a Vida Artística	133
60. A Bíblia e a Vida Científica	135
61. A Bíblia e a Vida Filosófica	137
62. A Bíblia e a Vida Literária	139
63. A Bíblia e a Vida Musical	141
64. A Bíblia e a Vida Teatral	143
65. A Bíblia e a Vida Cinematográfica	145
66. A Bíblia e a Vida Televisiva	147
67. A Bíblia e a Vida Digital	149
68. A Bíblia e a Vida Cotidiana	151
69. A Bíblia e a Vida Espiritual	153
70. A Bíblia e a Vida Social	155
71. A Bíblia e a Vida Política	157
72. A Bíblia e a Vida Econômica	159
73. A Bíblia e a Vida Ambiental	161
74. A Bíblia e a Vida Cultural	163
75. A Bíblia e a Vida Esportiva	165
76. A Bíblia e a Vida Lúdica	167
77. A Bíblia e a Vida Artística	169
78. A Bíblia e a Vida Científica	171
79. A Bíblia e a Vida Filosófica	173
80. A Bíblia e a Vida Literária	175
81. A Bíblia e a Vida Musical	177
82. A Bíblia e a Vida Teatral	179
83. A Bíblia e a Vida Cinematográfica	181
84. A Bíblia e a Vida Televisiva	183
85. A Bíblia e a Vida Digital	185
86. A Bíblia e a Vida Cotidiana	187
87. A Bíblia e a Vida Espiritual	189
88. A Bíblia e a Vida Social	191
89. A Bíblia e a Vida Política	193
90. A Bíblia e a Vida Econômica	195
91. A Bíblia e a Vida Ambiental	197
92. A Bíblia e a Vida Cultural	199
93. A Bíblia e a Vida Esportiva	201
94. A Bíblia e a Vida Lúdica	203
95. A Bíblia e a Vida Artística	205
96. A Bíblia e a Vida Científica	207
97. A Bíblia e a Vida Filosófica	209
98. A Bíblia e a Vida Literária	211
99. A Bíblia e a Vida Musical	213
100. A Bíblia e a Vida Teatral	215

Onde dois ou três estiverem reunidos
em meu nome, eu estou no meio deles.
(Mateus, 18: 20)

SUMÁRIO

Introdução-----	09
Capítulo I – Grupo, Trabalho e Indivíduo -----	21
1. Grupo -----	21
2. Trabalho-----	33
3. Indivíduo -----	36
4. Escola: Grupo, Trabalho e Indivíduo -----	37
Capítulo II – Inclusão Escolar -----	41
1. Educação Especial-----	43
2. Educação Inclusiva-----	44
3. Fundamentação Legal-----	56
Capítulo III – A Pesquisa-----	60
1. Os participantes da pesquisa -----	62
2. A estrutura da análise -----	64
3. Coleta de dados - registro -----	64
3.1. Breve descrição da escola -----	68
3.2. Descrição dos HTPCs-----	70
4. Análise dos elementos significativos-----	97
5. Análise do plano escolar-----	109
Considerações Finais-----	114
Referências Bibliograficas -----	123
Anexos-----	126
Resumo / Abstract-----	140
Autorização para reprodução-----	141

INTRODUÇÃO

Aqui nesta pedra
alguém sentou olhando o mar
o mar não parou para ser olhado
foi mar pra tudo quanto é lado.
(Paulo Leminsky, 1996)¹

Há muito tempo ando às voltas com os grupos e seu poder transformador. Um outro olhar para a mesma escola que é objeto de estudo para inúmeras teorias no mundo todo.

Comecei a trabalhar com Educação em 1995. Formei-me em Psicologia e fiz especialização na área de “Promoção de Saúde na Comunidade”, onde trabalhava com grupos de pacientes das Unidades Básicas de Saúde² e outras pessoas da comunidade com o objetivo de promover da saúde da população. Era consenso geral na equipe que a “saúde” estava na escola e entendíamos o seu papel enquanto referencial de uma comunidade sadia. Ao terminar a especialização efetivei-me na rede estadual de ensino, como professora de Psicologia do Ensino Médio e logo depois fui designada para compor o quadro da Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino (atual Diretoria de Ensino) da cidade de Fernandópolis

¹ LEMINSKY, P. *Melhores Poemas de Paulo Leminsky*. São Paulo: Global, 1996.

² As Unidades Básicas de Saúde eram conhecidas como Postos de Saúde. São mantidas pelo SUS ou prefeituras municipais e são referência em atenção primária à população.

(SP). Trabalhava com “capacitação de professores”. Atuava na área de Educação Especial e com o projeto Classes de Aceleração. O objetivo da Oficina Pedagógica era auxiliar o professor na sala de aula, com materiais, leituras, etc, para que o aluno realmente pudesse aprender.

Na maioria destas reuniões, os professores eram convocados para participar e eles reclamavam muito, afirmando que a teoria estava muito distante da prática. Para a equipe da D.E., estas reclamações soavam contraditórias, uma vez que eles mesmos solicitavam tais capacitações. Os temas de tais eventos quase sempre referiam-se à algum projeto da Secretaria da Educação que discutiam temas gerais como a indisciplina, violência, alfabetização, DST/AIDS, etc.

Na Diretoria de Ensino, como na própria história da Educação, vários foram os olhares que a equipe lançou sobre os problemas vividos pela escola e que eram abordados nas reuniões pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Olhamos para os alunos como portadores de deficiências e ajudamos a encaminhá-los às classes e projetos especiais.

Muitos destes alunos tiveram sucesso quando mudaram de professor, e muitos regrediram quando isso aconteceu. Acreditamos, então, que não era o projeto em si, mas a maneira como o processo de aprendizagem era conduzido. A criança reagia de acordo com o “perfil” do professor e o fator que se sobressaiu mais que a competência individual das crianças foi a “interação” com o professor. Muitos professores tinham dificuldades para interagir, apesar de manterem diálogo e demonstrarem afetividade para com os alunos. Essa dificuldade de interação impossibilitava a otimização do processo ensino-aprendizagem, criando uma distância às vezes intransponível numa comunicação, em que as partes não se faziam entender. Voltamos a atenção, então, inevitavelmente, para os professores que consideramos como responsáveis pelo “fracasso dos alunos”.



Criticamos o encaminhamento dos alunos, apoiando sobremaneira a “capacitação” dos professores, entendendo ser eles descomprometidos e despreparados para o aluno “real” que estava chegando às escolas. Aderimos ao grande movimento do “professor culpado”³. Com muita propriedade eles resistiram e resistem a assumir essa culpa. Não acredito que saibam exatamente porque o fazem mas, historicamente resistem. Afirmavam que essas capacitações tem muito de moderno e nada de prático e hoje penso que estavam com a razão. Havia (e há) uma agressividade contida na fala dos professores. Fazíamos reuniões de capacitação agrupando os professores por disciplina, por série ou por projeto e como legítimos representantes do governo ouvíamos as lamentações e os pedidos para que a D.E. tomasse providências em relação aos problemas da escola. A partir dessas reclamações descobrimos um professor fragilizado diante de tantos problemas. Mostravam-se angustiados e solitários com o trabalho em sala de aula. Precisavam de ajuda.

Redirecionados pela idéia de que ao professor faltavam a competência e apoio para um trabalho efetivo, voltamo-nos para o coordenador pedagógico como a força e o apoio necessário para que o professor se sentisse menos só e realizasse um trabalho satisfatório. O coordenador deveria “prover” os professores de material e ajuda necessária para que estes fizessem um trabalho de qualidade em sala de aula. Dessa maneira, a equipe da Oficina Pedagógica da D.E. dirigiu a atenção para os coordenadores pedagógicos “capacitando-os” para essa ajuda.

Começamos a promover reuniões periódicas na DE e eles vinham, ávidos por conhecimentos, mas também incrédulos quanto às transformações possíveis.

Descobrimos, novamente, outro profissional fragilizado e solitário, pressionado por duas forças consideráveis e que se mostravam opostas. Por um lado a

³ Ver mais sobre o assunto em Patto, M.H.S. *A Produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Secretaria cobrava resultados e por outro lado os professores reclamavam os inúmeros projetos que a escola deveria dar conta. Os coordenadores reclamavam da falta de um poder transformador, falta de força para interferir nas estruturas já montadas da escola,

O coordenador pedagógico mostrou-se impotente para lutar contra um movimento já cristalizado na escola. Às vezes defendia os professores dos “maus alunos”, outras defendia os alunos dos “maus professores” – mas, e isso ficou muito claro, estavam sozinhos no processo e às vezes tinham que “remar contra a maré”. Muitos não apostavam nisso, outros iam “tocando”, assumindo responsabilidades na escola que não faziam parte de sua função.

Neste ‘pingue-pongue’ de culpas, mais uma vez redirecionamos nossa atenção. Os coordenadores pedagógicos haviam nos mostrado uma escola impermeável a qualquer tipo de mudança. As relações já estavam pré-estabelecidas. Quem poderia fazer a diferença?

Apoiados em algumas experiência de sucesso, onde o diretor havia assumido o controle das ações e na própria fala dos professores e coordenadores pedagógicos voltamos a nossa atenção para o diretor como uma espécie de “guia” para o processo de mudança. Entendemos sua importância como o líder⁴ que sempre leva o grupo para algum lugar (mesmo não tendo essa intenção). Onde estava o Diretor da Escola? Qual o seu papel no funcionamento pedagógico da escola? Ajudava o Coordenador Pedagógico e os professores? Oprimia os professores? Promovia debates? Solicitava opiniões?

Encontramos diretores “tarefeiros”, cumpridor de ordens e realizador de projetos (idealizado por outros e raramente pelas escolas). Pressionado e pressionador. Consumido por papéis sempre com data marcada para serem devolvidos. Pressionado por

⁴ O tipo de liderança sugerido aqui é a do tipo representativa ou simbólica onde a liderança tem sua origem na autoridade atribuída a cargos, posições ou instituições, independentemente de qualidades pessoais. Esse tipo de liderança é descrito por Azevedo, F. *Dicionário de Sociologia*, SP: Editora Globo, 1961.



resultados e pela realização de projetos, muitas vezes ausente do processo pedagógico, enquanto um produto da própria escola. Muitos deles possuíam um discurso de gestão democrática, mas tinham muitas dificuldades com a prática. E a escola seguia tarefaira...

Nunca havíamos questionado o papel da DE no movimento da escola e muitas vezes tivemos a sensação de que Escola e DE não eram companheiras de tarefa, mas rivais num processo em que de um lado ficavam professores e de outro, os alunos (neste caso a DE ficava ao lado dos alunos).

Nestas andanças fui fazendo algumas leituras e algumas disciplinas (do mestrado). Dentre as leituras, uma que me impressionou sobremaneira foi *A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Souza Patto – e a escola me apareceu como produtora de seus problemas. Mais que isso, a escola produzia alguns problemas e não estava encontrando meios para solucioná-los. Numa das disciplinas oferecidas no Mestrado, o professor Paschoal Quaglio⁵, discutiu sobre o poder alienador do Estado e das políticas públicas vigentes. Uma escola alienada, vítima de um processo alienante. Pensei nas “capacitações”. Quando a Secretaria do Estado da Educação (SEE) e as DEs determinavam as capacitações para a escola e convocavam os professores, não estariam relegando o professor a um segundo plano e afastando-o de uma análise crítica de seu trabalho e do processo de Educação Continuada da escola? O professor sempre foi privado da discussão sobre o que deve aprender ou reaprender.

Recentes pesquisas subsidiam este questionamento, como o de Laguna (2001) que confirma o distanciamento existente entre a capacitação proposta e as necessidades reais dos professores, que sentem estas reuniões esvaziadas de sentido.

Lajonquière (1993) também analisa a prática constante destas capacitações e sua repercussão na escola:



Como sabemos, a modalidade básica sempre é o curso intensivo ou a assessoria clássica em que um ou vários especialistas ‘dizem’ aos professores aquilo que supostamente tem que fazer na solidão de sua sala de aula. Assim, continua-se re-criando *ad-infinitum* a mesma estratégia escolar de transmissão que (em alguns casos) supõe-se que se quer desmontar.(p465)

Mesmo que essas práticas de “capacitação” tenham mudado e não se dêem mais receitas prontas, o professor continua privado de discutir e analisar *in locu* seu trabalho no dia-a-dia. A experiência adquirida pelo professor no decorrer dos anos de trabalho destituem-se de significado diante das novas teorias que insistem em chegar. Relega-se o velho em nome do ‘novo-salvador-da-pátria’. A escola se transforma em uma instituição cumpridora de ordens. Somente. O papel político que lhes coube foi o de reclamar e resistir.

No momento em que questionava o que poderia ser a força necessária para cindir com esse círculo vicioso, o assunto “autonomia da escola” ganhou posição de destaque nas discussões promovidas pela Secretaria da Educação. Na década de 90 do século passado muitos autores discutiram a descentralização proposta pelas políticas públicas e sua ilusória autonomia⁶.

A discussão sobre autonomia veio ao encontro de uma discussão feita na área de psicologia dos grupos, seu domínio sobre o indivíduo e sua força social. Neste caso, voltei-me para o grupo, enquanto o conjunto dos profissionais que trabalham na escola. A interação grupal como uma força necessária para o emergir de um processo educacional “pensado” e “digerido”. Nenhum projeto mágico. As pessoas da escola, o contexto e uma reflexão sobre o cotidiano. Enquanto grupo, nada de saberes individuais,

⁵ A disciplina “Organização e administração da educação no Brasil” foi oferecida no 1º semestre de 2000 e dentre os vários assuntos pertinentes discutidos, estudamos o poder alienador das políticas públicas.

⁶ Na disciplina Organização e Administração da Educação no Brasil estudamos autores como Dalila Oliveira Andrade, Vera Lúcia Cabral Costa, Cleiton de Oliveira, Leonor Maria Tanuri entre outros.

nada de exército homogêneo de alunos. Viver o cotidiano escolar, pensando enquanto grupo sobre si mesmo. Consequentemente, passei a refletir sobre o grupo escolar e a articulação das pessoas que fazem a escola.

Neste estado de coisas, à revelia do governo, a inclusão começou a acontecer. A pressão exercida por organismos internacionais e por grupos minoritários internos começou a possibilitar a entrada de alunos que até então estavam fora da escola, como as crianças com deficiência física, sensorial ou mental. Eu disse à revelia do governo, porque não era do seu interesse. Se quisesse teria elaborado propostas, criado condições reais⁷. E quem está fazendo a inclusão, por incrível que pareça, são pessoas, órgãos, entidades, alguns municípios que ousaram apostar que é benefício geral que TODAS as crianças estudem juntas. Claro que houve casos de prefeituras quererem fazer a inclusão apenas por modismos políticos. E algumas escolas participando desta “ousadia” receberam estas crianças e os professores se angustiaram, criticaram, pensaram em desistir. Cresceu e cresce a cada dia o volume de pesquisas nas universidades sobre o assunto e percebe-se que hoje muitos professores e muitas escolas fazem um balanço positivo da abertura da escola à todas as crianças, outros, ainda, com muitos problemas, questionam o valor desse novo paradigma. Mas, todos estão no processo.

A inclusão, enquanto paradigma, não supõe apenas inserir todas as crianças na escola, mas um repensar toda a estrutura da Educação. Incluir os alunos com deficiência por exemplo, requer, mais que mantê-los na escola, a discussão do currículo, a revisão de atitudes, a criação de infra-estrutura física e outros. Diante da entrada de tantos “diferentes” algumas coisas necessitam ser modificadas na escola e pensadas para esse novo momento. O trabalho com a heterogeneidade, com uma escola para todos cria uma

⁷ Por exemplo, especula-se muito sobre a questão da extinção das classes especiais, de escolas especiais, na matrícula obrigatória de crianças com deficiência na rede de ensino, mas nenhuma ação foi feita para dar suporte às escolas para que isso realmente aconteça.

angústia generalizada, porque aparecem questões até então nunca pensadas e das quais não é possível mais se esquivar.

Durante anos temos assistido uma escola passiva que recebe ordens e as cumpre embora critique e tente resistir. Algumas mudanças acontecem nas atividades, mas não no paradigma de uma escola seletista inclusive para o corpo docente. Com a inclusão isso não é mais possível, porque emergem situações que necessitam ser modificadas, mesmo que sejam as referidas mudanças físicas no prédio. A proposta central da Educação Inclusiva é uma escola que atenda a todos: alunos, professores, pais, direção, funcionários. Ninguém deverá ficar de fora. Coincidentemente esta é a proposta de existir de um grupo coeso e forte, como a escola deve ser.

Considerando-se os profissionais da escola como um grupo de trabalho e entendendo sua ação como definidora das ações cotidianas que se engendram no interior desta escola, cheguei ao objetivo geral deste trabalho que é compreender: como esses profissionais trabalham em grupo? Como este grupo se articula frente a inclusão educacional?

Em busca de dados para compreender essa situação, optei no presente trabalho, por descrever o grupo na escola formado pelos professores, diretor e coordenador pedagógico e que se reúnem no horário do HTPC. A escolha não foi aleatória. O grupo é o único da escola que se reúne sistematicamente para discutir assuntos referentes à mesma.. Estas reuniões denominadas de HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva – são estabelecidas por lei⁸, tem periodicidade semanal, com duas horas de duração e devem constar da carga horária do professor, portanto seu cumprimento é obrigatório.

De acordo com o exposto, o objetivo geral deste trabalho é investigar como os profissionais da escola se articulam em grupo para resolver as questões surgidas com a

inclusão educacional. Ao investigar a atuação dos profissionais em grupo e o grupo perante as questões da escola, optei por descrever e analisar o comportamento verbal e contextual dos professores, diretor e coordenador pedagógico nas reuniões de HTPC.

Adotarei a definição de Bleger (1998), segundo o qual, grupo é um conjunto de indivíduos que interagem entre si, partilhando sentimentos e intenções na busca de um objeto comum. O grupo seria um conjunto de indivíduos que interagem entre si, partilhando sentimentos e intenções e não “*um amontoado de coisas ou seres*” que é uma das definições propostas por Ferreira (1999, p 871)).

A partir desta definição surgiram outras questões para a pesquisa: os profissionais estudados trabalham efetivamente em grupo? Como o fazem? Os membros do grupo são ouvidos? Confiam uns nos outros para interagirem efetivamente? Como as reuniões são dirigidas? Há uma análise das ações do próprio grupo? As pessoas expõem sentimentos e impressões em relação ao trabalho? Os profissionais reunidos se vêem como um grupo capaz de resolver problemas?

Dessa forma, caracterizo os objetivos específicos do presente trabalho que é a observação e participação em oito reuniões de HTPC e análise do plano de ensino 2001 de uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de São José do Rio Preto. A escolha da escola deu-se a partir do momento em que eu soube que esta escola atenderia, no ano de 2001, nove criança portadoras de deficiência sensorial e mental. Isso ocorreu no final do ano 2000.

No processo de observação, busco compreender a maneira como o grupo se organiza frente às situações do dia-a-dia e aos problemas e as atitudes assumidas por seus membros no intrincado jogo das relações que se dão no interior da escola.

⁸ Decreto n. 42.965, de 27 de março de 1998: Dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do quadro do Magistério e dá providências correlatas.



Com o decorrer da pesquisa surgiram muitas outras perguntas. Algumas vão sendo respondidas com o desenrolar do trabalho, enquanto outras expressam simplesmente reflexões que fizeram parte da caminhada.

Essa busca de conhecimento das vicissitudes que transvergem o trabalho realizado na escola passa pela análise institucional e, pela rede de relações intersubjetivas que se dão entre os trabalhadores da escola. Para compreender alguns aspectos fundamentais dessas relações foi necessário realizar um estudo sobre indivíduo e trabalho a partir do referencial materialista dialético (Patto, 2000, Konder, 1988, Codo, 1988).

No início deste texto relatei algumas experiências com a educação. Considerei necessário fazê-lo porque foi a partir da reflexão sobre essas experiências que cheguei às escolas, entendendo o poder transformador do grupo e que a escola estava sofrendo, desde há muito, um processo de alienação. Por este motivo quis realizar um estudo mais sistematizado sobre grupo e intitulei esta dissertação de: *Grupo Escolar e Inclusão: um estudo sobre a articulação grupal dos profissionais da escola frente à inclusão educacional*. O objetivo geral deste trabalho, então, é estudar o grupo enquanto uma reunião dos profissionais que atuam no interior da escola e a forma como se organizam para trabalharem com educação inclusiva. Para tanto baseei-me teoricamente no estudo de grupos elaborados por J. Bleger e Pichón-Rivière e em estudos sobre a inclusão do aluno portador de deficiência feitas por Romeu Sasaki, Leny Mrech, Maria Tereza Mantoan e Susan Stainback.

Para a investigação do problema configurado, optei por considerar somente a observação e descrição dos HTPCs e análise documental. Outras fontes poderiam ser consideradas como, por exemplo, entrevistas individuais com todos os profissionais que trabalham na escola, análise de currículo, entrevista com os pais e alunos, a prática docente



manifesta nas reuniões e a observável em sala de aula, etc. Cada uma destas fontes, por si só, poderia fornecer elementos para a compreensão do problema.

Considerando-se, no entanto, o objetivo fundamental deste estudo, a descrição dos comportamentos dos sujeitos e a análise de documentos, justifica-se a opção, por um lado, como uma tentativa de delimitação metodológica e, por outro, como um olhar direcionado especificamente para a situação de grupo que é o referencial deste trabalho. Entendo a análise documental (no caso, do plano de ensino do ano de 2001) como o estudo de uma produção discutida pelo grupo que participa das reuniões do HTPC.

A abordagem metodológica é uma pesquisa do tipo etnográfica, voltada para a especificidade da situação. Dedicarei um capítulo para explicitá-la.

O conteúdo do trabalho foi dividido em 4 capítulos. No primeiro faço um estudo sobre grupo, trabalho e indivíduo, enfocando o processo de individualização e de grupalização da pessoa e a alienação provocada por um trabalho alienado. No capítulo 2, discorro sobre o conceito de Inclusão e aspectos da educação Inclusiva no que se refere à legislação e propostas para o atendimento do portador de deficiência na rede regular de ensino. No capítulo 3 exponho sobre o método de pesquisa e a pesquisa em si, descrevendo a escola, os encontros na escola (HTPCs), a análise do conteúdo registrado e a análise do plano escolar. No capítulo 4 faço as considerações finais aliando teoria e prática.

Desde já, deixo aqui registradas as dificuldades, as voltas e as angústias, às vezes em torno de mim mesma e dos meus preconceitos, às vezes em torno da redação, do método, da bibliografia. E, da convivência com a escola, com os professores, com o orientador, com os livros pude ir tecendo dentro do casulo, durante dias, meses e anos perguntas, palavras, equívocos e discernimentos que aos poucos possibilitaram que eu fosse rompendo minha crisálida para olhar um outro lado das coisas, compreendê-las,

pisar a terra recém-descoberta, fortalecer o corpo e clarear as idéias. Deixar que as coisas entrassem em mim e eu nelas, viver a riqueza do que o momento poderia me oferecer.

1959-1960

1959-1960: O primeiro ano de trabalho

Em 1959, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 22 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo.

1960-1961

Em 1960, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 23 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo.

Em 1961, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 24 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo.

Em 1962, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 25 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo. Em 1963, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 26 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo. Em 1964, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 27 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo.

Em 1965, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 28 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo. Em 1966, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 29 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo. Em 1967, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 30 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo.

Em 1968, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 31 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo. Em 1969, quando cheguei ao Rio de Janeiro, estava com 32 anos e já tinha trabalhado em algumas empresas. Mas não tinha experiência com o trabalho em grupo. Foi uma grande descoberta para mim, pois descobri que o trabalho em grupo é uma forma de trabalho que exige muita colaboração e comunicação entre os membros do grupo.

CAPÍTULO I

GRUPO, TRABALHO E INDIVÍDUO

Como se fora brincadeira de roda, memória...
Jogo do trabalho na dança das mãos, macias...
O suor dos corpos na canção da vida, história...
O suor da vida no calor de irmãos...
(Luis Gonzaga Jr, 1981)¹

1. Grupo

Vou iniciar este estudo sobre grupos a partir da leitura feita por Enrique Pichon-Rivière e José Bleger sobre grupos operativos.

Bleger (1998) afirma que grupo é um conjunto de indivíduos que interagem entre si compartilhando certas normas numa tarefa. Pichon-Rivière (1998, p159) considera uma situação grupal como um “conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna e que propõe-se explícita e implicitamente uma tarefa, que constitui sua finalidade”.

O conceito de grupo neste caso é o mesmo utilizado por um dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1999, p 1013): “pequena associação ou reunião de pessoas ligadas para um fim comum”. Aprimorando a definição, neste trabalho, o termo grupo será compreendido como uma reunião “dinâmica” de pessoas. Configura a situação grupal

¹ Fragmento da música *Redescobrir* do álbum: GONZAGA JÚNIOR, L. Coisa mais maior de grande – Pessoa (disco). Luis Gonzaga Júnior. Rio de Janeiro: Emi/Odeon, 1981.

propriamente dita, o debate, as trocas de experiências entre seus membros. A escolha pelo estudo de grupos operativos, então, recai sobre o termo “operativo”, que contém em seu bojo a idéia do “*que opera, realiza, produz*”. (Ferreira, 1999, p1449).

Bleger (1998, p59) considera que

O grupo operativo tem objetivos, problemas, recursos e conflitos que devem ser estudados e considerados pelo próprio grupo à medida que vão aparecendo; serão examinados em relação com a tarefa e em função dos objetivos propostos.

Um grupo, então, se constrói a partir da tarefa, ou por ela há o agrupamento de pessoas, necessário à realização de um objetivo. A proposta dos grupos operativos é que o grupo exista pela sua articulação, não se tratando somente da questão da proximidade geográfica ou circunstancial de pessoas, enquanto cada uma mantém seu isolamento individual. Justamente por ser formado de pessoas procurando realizar uma tarefa, numa atividade de com-vivência surgem os conflitos. Os conflitos são inerentes aos grupos e às tarefas e o grupo deve ser capaz de resolver as adversidades cotidianas, conforme teoriza Pichon-Rivière (1998, p139): “no grupo operativo coincidem o esclarecimento, a comunicação, a aprendizagem e a resolução da tarefa”.

O grupo está em constante movimento, articulando simultaneamente ações concretas interiores e exteriores, ou seja, o indivíduo vive simultaneamente a sua realidade, expõe suas opiniões sobre a tarefa, pensa em conjunto sobre as possibilidades de mudança ou de adequação, inserida no contexto. O ato de se posicionar supõe um grupo que trabalha com a subjetividade e que movimenta a realidade à medida que discute, a partir dos relatos pessoais, qual o melhor caminho a seguir. Pichon-Rivière (1998, p143) diz que “indagação e cooperação, em relação permanente de coexistência e cooperação são, em definitivo, uma contínua relação complementar e de enriquecimento”.

A presença no grupo, de acordo com este autor, significa mais do que a presença física. É um indagar-se das constantes relações estabelecidas com a tarefa e os membros e a cooperação, tornando grupal esta tarefa.

Dessa forma, cada grupo escreve sua própria história e tem características peculiares. Há um indivíduo que deixa de sê-lo na medida em que se expõe em busca de um bem comum. Nesse parâmetro, o grupo é um agrupamento motivado de pessoas que, juntas, elaboram as tarefas, os problemas, as soluções cotidianas.

Este seria um estágio amadurecido do grupo. Chegar a ele supõe enfrentar etapas que parte do individualismo para chegar ao grupo e à um novo indivíduo mais amadurecido.

No início, a identidade entre os membros do grupo se faz pelo próprio objetivo de existência do grupo, a tarefa a ser desempenhada. Posteriormente, o convívio constante entre os pares possibilita uma socialização fundamental que desenvolve nas pessoas sentimentos de identificação e pertencimento. Bleger (1998, p 87) afirma:

Um grupo é um conjunto de pessoas que entram em interação entre si, porém, além disso, o grupo é fundamentalmente, um sociabilidade estabelecida sobre um fundo de indiferenciação ou de sincretismo, no qual os indivíduos não tem existência como tais e entre eles atua um transativismo permanente.

Há no grupo uma transitividade que facilitará a individualização e a grupalização, possibilitada pelo sentimento de identificação, que permite ao indivíduo refletir sobre os objetivos do grupo paralelamente ao seu sentimento e dos outros. Será essa identificação que permitirá, posteriormente, a integração do grupo. É um movimento dialético: explícito (do grupo) – o problema; implícito (do indivíduo) – os sentimentos em relação ao problema exposto; explícito (do grupo) – interação grupal e tentativa de solucionar o problema.

Bleger (1998) enfatiza que, no primeiro momento desta dialética, é fundamental o estágio do encontro e da identificação, antes da consciência da ação propriamente dita. Este estágio concebido como estágio da “sociabilidade sincrética” é o momento em que os membros do grupo “estão juntos”.

Em outros termos, enquanto falta a interação, enquanto não se falam nem se olham, está presente a sociabilidade sincrética, no qual cada um dos que, de um ponto de vista naturalista, pensamos que sejam pessoas isoladas, acham-se em um estado de fusão ou de indiscriminação. (Bleger, 1998, p.107)

É comum encontrarmos o estado de “sociabilidade sincrética”, fase em que o grupo não se conhece como tal e não acredita que a solução possa vir de uma contínua fusão de idéias e desvelamento conseqüente da realidade. Não há uma integração grupal. O autor diz que há um estado de “simbiose inconsciente” onde as pessoas estão próximas, sentem que se pertencem, mas não buscam realizar juntas as tarefas do dia-a-dia.

O termo “desvelamento” que segundo o dicionário (Ferreira, 1999, p669) significa: “tirar o véu, descobrir, revelar”, aqui, foi tomado de empréstimo a Paulo Freire (1983), quando ele propõe que a aprendizagem deve provocar ou possibilitar ao indivíduo e ao grupo em que está inserido, uma leitura crítica da realidade. Da mesma forma aqui. A posição do indivíduo, de sua subjetividade deve provocar um desvelamento, uma descoberta ou revelação da situação grupal e da tarefa ou problema a ser resolvido. Só essa situação poderá manter a identidade do indivíduo e do grupo ao mesmo tempo.

Para chegar à este estágio de crítica às próprias ações e à atitude grupal, o grupo necessariamente tem que ter passado pelo estágio de sociabilidade sincrética e as pessoas desenvolvido um sentimento de indiscriminação, de fusão umas em relação às outras. O indivíduo é o grupo. Este estágio possibilita ao indivíduo desenvolver sentimentos de confiança e identificação necessários ao próximo estágio: o da integração grupal.

Esse desvelamento só se realiza quando o indivíduo consegue se desvencilhar do todo e refletir sobre si mesmo, numa tentativa de buscar seus próprios sentimentos e angústias em relação ao trabalho.

A sociabilidade sincrética favorece apenas uma visão objetiva das tarefas do grupo e a competência está em realizar essas tarefas. A simbiose existente então, promove pares, mas não promove a discussão do trabalho. Há um sentimento de identidade e pertencimento em relação às pessoas do grupo mas não em relação às atividades ou aos problemas a serem enfrentados. Os membros do grupo se vêem isolados na responsabilidade de resolver tarefas.

Existe, então, um vazio grupal. Os indivíduos não legitimam seu fazer a partir de uma percepção interior, distinta da de outras pessoas do grupo. O vazio ocorre quando se olha para o todo e nunca para si mesmo. Não há confiança necessária à prática crítica do existir do grupo que possibilita a pessoa/membro do grupo falar de si e de sentimentos de incompetência, por exemplo.

Mas, qual seria o caminho para a integração grupal? Para esse existir grupal, que necessariamente passa pela individualidade?

Bleger (1998), postula que as tarefas do cotidiano impostas ao grupo (e não às pessoas) são melhor resolvidas quando se trabalha com os fatores subjetivos e as pessoas s podem manifestar-se em relação à sua atividade profissional através da revelação das suas angústias, medos e alegrias. A exposição de sentimentos pessoais favorece a busca de soluções para os conflitos da realidade do grupo. Bleger (1998, p.60) opõe-se

à velha ilusão, tão difundida, de que uma tarefa é melhor realizada quando são excluídos os chamados fatores subjetivos e ela é considerada apenas objetivamente, pelo contrário, afirmamos e garantimos, na prática, que o mais alto grau de eficiência em uma tarefa é obtido quando se incorpora sistematicamente à mesma o ser humano total.

O que significa incorporar o “ser humano total”?

Como isso é possível num grupo?

Segundo Bleger (1998), incorporar significa “incluir” e “desalienar”.

Porém esta inclusão é agora ‘desalienante’, de tal maneira que o todo fique integrado e que a tarefa e as coisas não acabem absorvendo (alienando) os seres humanos. No mundo humano, alcança-se maior objetividade incorporando o ser humano (inclusive os fatores subjetivos), quer dizer, tomando as coisas tal como acontecem, para entendê-las e poder fazer com que aconteçam da melhor maneira. (Bleger, 1998, p.60)

Num trabalho alienante há um enfoque excessivo dado à tarefa a ser desenvolvida pelos membros do grupo e nesta obrigatoriedade do cumprimento da função, o grupo perde de vista fatores subjetivos que podem utilizar para refletir sobre as próprias ações, ou seja, não há tempo para questionamentos nem para angústias. O tempo é destinado ao cumprimento das tarefas. Essa rotina tarefaira que não possibilita uma pausa para o sujeito e para o desvelamento vai diminuindo o sentimento de “grupalidade”, de “individualidade” e de “humanidade”. Em outras palavras retiram-se os indivíduos e permanecem os cargos, as funções. Então, neste estado de coisas, o cargo com as atividades que lhe são peculiares tomam conta das pessoas e o grupo caminha sempre priorizando a função, preterindo o indivíduo.

Bleger (1998) coloca que um dos fatores que contribuem para a cristalização do grupo num estado de sociabilidade sincrética, alienado e alienante é o modo de viver o processo de ensino e aprendizagem.

Para esse autor, um dos fatores mais relevantes para esse processo de alienação é o ensino e a forma como em geral se realiza: desumanizada e desumanizante.

Ensino e aprendizagem constituem passos dialéticos inseparáveis, integrantes de um processo único em permanente movimento, porém não só pelo fato de que quando existe alguém que aprende tem que haver outro que ensina, como também em virtude do princípio segundo o qual, não se pode ensinar

corretamente enquanto não se aprende e durante a própria tarefa de ensinar.
(Bleger, 1998, p.61)

Se esses passos são dialéticos, inseparáveis, na medida em que, ao ensinar, o indivíduo reaprende conceitos, por que ocorre a cristalização, o endurecimento do grupo? Aprender e reaprender é um movimento inerente à própria vida e uma constante dos grupos.

Alguns autores como Quaglio (2000) e Patto (2000) propõem-se a pensar esta alienação a partir de um referencial político-social. Quaglio (2000) observa que há muito, os professores vivem papéis cristalizados na escola – e que este papel alienado é imposto por práticas políticas que privilegiam a produção e não o processo e a formação do conhecimento. Patto (2000), nesta mesma linha de pensamento, afirma que o modo como as relações vão se estabelecendo na escola criam conflitos e não permitem que eles sejam solucionados.

Para Agnes Heller (apud Patto, 2000) as classes dominantes mobilizam as dominadas ao conformismo e à alienação, num movimento contra a própria práxis da classe dominada, através do preconceito que tem a função de consolidar as opiniões e não permitir que as indagações e discussões se instalem. Nestas circunstâncias, o homem vai se fragmentando em seus papéis, podendo ser “devorado” neles e por eles e viver essa estereotipia de uma forma limitadora da individualidade. Quando isto ocorre, orienta-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado destes papéis, assimilando silenciosamente as normas dominantes e vivendo de uma maneira que caracteriza o conformismo.

Para Bleger (1998), que não descarta o poder das ações políticas, há um mecanismo no indivíduo e consequentemente no grupo que atua no sentido de impedir esse movimento subjetivo dos indivíduos do grupo, em nome da manutenção do eu, de uma

identidade ideologicamente criada e que, se desconstruída, traz a sensação de ruína ao indivíduo. Ele afirma que “em uma cátedra ou em uma equipe de trabalho a simples colocação da necessidade de interação entre ensino e aprendizagem ameaça romper estereótipos e provoca o aparecimento da ansiedade”. (Bleger, 1998, p.62)

Segundo Piéron (1987) ansiedade é um mal-estar ao mesmo tempo psíquico e físico, caracterizado por temor difuso, sentimento de insegurança, desgraça iminente. A ansiedade é o sentimento de desagregação do eu diante de uma situação com a qual não lidamos com segurança.

Bleger (1998) afirma que o afastamento da ansiedade causada pela mudança pode ser a responsável pela alienação das pessoas do grupo por deixar aparentemente a identidade da pessoa fragilizada. A ansiedade provoca a sensação física da angústia. Em seu sentido mais exato, a angústia é um sentimento de impotência diante de uma situação que paralisa o sujeito. Há uma ruptura de conceitos e um intenso sentimento de se estar perdido.

Muitos autores² são unânimes em afirmar que a aprendizagem só é possível quando há o aparecimento da angústia que rompe com os estereótipos que tínhamos até então e pode possibilitar a construção de outros saberes. A aprendizagem efetiva é corajosa, pois necessita desconstruir alguns conceitos para construir outros e num primeiro momento a sensação de desagregação é iminente. A angústia aparece então, como mola propulsora do processo ensino-aprendizagem e torna-se muito produtiva quando exposta e nociva quando preterida.

² As teorias psicogenéticas são um bom exemplo. Jean Piaget, por exemplo, trabalha com a questão do conflito cognitivo que é o desequilíbrio causado pelo confronto do novo conhecimento com o que já existia na estrutura mental do indivíduo.

Pichon-Rivière (1998) afirma que a tarefa básica do grupo consiste na elaboração de duas ansiedades básicas: medo da perda das estruturas existentes e medo do ataque da nova situação.

O grupo precisa ser continente à angústia de seus membros, para que haja uma confiança necessária maior que a de desagregação do eu sentida com a eminência da incompetência. É a sensação de um “não dar conta”, “acho que errei” ou ainda “esse não foi um bom trabalho” que traz a angústia. Um não saber fazer que, por não poder ser dividido com o grupo, reflete-se em ataques pessoais ao próprio grupo ou à tarefa especificamente. No caso da escola, muitas vezes, este não saber falar de uma angústia volta-se contra o aluno, e ele é o culpado. Projeta-se nele a angústia de um “não dar conta”, ou “está difícil” ou ainda “tenho medo”.

Bleger (1998, p 69) denuncia que “A distorção ideológica do ensino tradicional chegou a tal ponto, que é necessário, hoje, reincorporar o ser humano à aprendizagem da qual foi marginalizado em nome de uma pretensa objetividade”.

É necessário que haja um resgate da subjetividade do ser humano no seu fazer. A subjetividade da objetividade. Indagar-se: o que sinto ao produzir? O que penso quando faço? O que é muito difícil e porque é tão difícil? Qual caminho pode facilitar essa tarefa?

Mas, o que é “subjetivo”? Em que consiste a subjetividade? Na visão dicionarizada (Ferreira, 1999, p 1893), subjetivo quer referir-se ao que é válido para um só sujeito e que só a ele pertence, pois integra o domínio das atividades psíquicas, sentimentais, emocionais, volitivas, etc, deste sujeito.

Subjetividade, então, é uma percepção individual dos fenômenos que nos cercam. É a exposição dessa percepção que pode garantir a participação integral e integrada do indivíduo no grupo. Bleger(1998, p69) afirma que

uma verdade óbvia é que não existe aprendizagem sem a intervenção do ser humano, mas na prática, procedeu-se ignorando isso, como se o objetivo não fosse realmente conseguir que o ser humano assimilasse instrumentos para o seu desenvolvimento, mas que se transformasse em um instrumento desumanizado, alienado; não se tratava somente de dominar objetos com o conhecimento, mas, também de dominar e controlar seres humanos com a aprendizagem e o ensino.

Com a capacidade de exposição da angústia tolhida, a única forma de enfrentamento do conflitos insurgentes é a esquivação destes, com uma ilusória tentativa de eliminação dos “culpados”. As angústias que não são expostas não encontram sua saída na eliminação do suposto culpado e causam sofrimento aos próprios membros do grupo que passam a ser resistentes a qualquer proposta de mudança.

Esse sofrimento se projeta no ambiente de trabalho das formas mais variadas, desde ataque pessoais até a indiferença. Há um insistente e permanente estado de insatisfação. Não há gozo e sem ele há um trabalho difícil e sem muitas perspectivas. O grupo não se resolve e cria mais conflito entre seus membros. Bleger(1998), observa que, ao contrário dessa prática, quanto mais as pessoas do grupo expõem suas angústias em relação à tarefa, tanto mais fácil torna-se a caminhada. Ele diz que “o grupo operativo que chega a se constituir em equipe que aprende consegue implicitamente uma certa retificação de vínculos estereotipados e, portanto, um certo grau de efeito terapêutico”. (Bleger, 1998, p.70)

O grupo, quando amadurecido, busca a resolução de conflitos internos e externos. Constróem-se maneiras de lidar com situações-problemas que afetam o indivíduo no seu fazer. E, na medida em que o indivíduo pode compartilhar com o grupo suas angústias, dá um passo em direção ao desvelamento de si mesmo.

É importante observar que este grupo amadurecido, para a grande maioria das culturas, ainda é um grupo ideal, pois está longe da realidade que os grupos

apresentam, como veremos no último capítulo. Um dos fatores que podem contribuir para este amadurecimento é uma prática interna voltada para a reflexão-ação-reflexão.

A práxis enriquece a tarefa e enriquece o ser humano, e é isto que devemos conseguir no grupo, rompendo as dissociações entre teoria e prática, em cada uma e em todas as modalidades em que elas podem ocorrer, inclusive a dissociação e contradição (tão freqüente) entre ideologia e ação. Elas não são apenas perturbações da tarefa, mas são também, ao mesmo tempo, dissociações da personalidade, e ao superá-las o resultado é duplo. (Bleger, 1998, p.71)

Esse movimento de descobertas de si mesmo e do grupo, num processo dialético chama-se “aprendizagem” e toda aprendizagem bem realizada é sempre, implicitamente, terapêutica. Então, a educação é terapêutica.

Bleger (1998) observa que uma aprendizagem bem sucedida exige a eliminação da dissociação teoria e prática (ou o que se pensa e o que realmente se faz durante a tarefa). O processo de aprendizagem supõe o processo de pensamento e pensar significa saber o que estou fazendo. Para Piaget (1989), o pensamento formal (a inteligência adulta) é o pensar que estou pensando.

Muito do que se chama “pensar”, explica Bleger (1998), é somente um círculo vicioso e estereotipado.

Todas estas formas distorcidas do pensar não são só condutas psicológicas com motivações individuais, mas são fundamentalmente, padrões culturais e formam parte da superestruturada organização sócio-econômica vigente. Parte deste arsenal ideológico está constituído pela lógica formal, que fragmenta, “elementariza o processo de pensamento. (Bleger, 1998, p.73)

Segundo Quaglio (2000), há nas ações políticas um fazer que aliena. Essa é a prática. Não se propõe que o sujeito pense a ação. Propõe-se exclusivamente a realização de projetos. Profissionais obreiros apenas. Todas as medidas pautam-se num desrespeito à autonomia do profissional-ser humano e a sua necessidade de caminhar com o grupo.



Para Paulo Freire (1996), um saber fundamental à prática educativa é entender a força da ideologia que nos deixa “míopes” diante dos fatos. A ideologia torna a realidade opaca. Só um pensar que reflita sobre a realidade de forma crítica é capaz de romper com a alienação.

Para Bleger (1998, p74), “pensar equívale a abandonar um marco de segurança e ver-se lançado numa corrente de possibilidades. (...)Ansiedades e confusões são, por outro lado, incluíveis no processo de pensar e, portanto, da aprendizagem”.

Já vimos então que as formas de pensar ficam cristalizadas e impedem o grupo de vivenciar-se de fato. A ideologia alienante mantida pelas ações políticas favorecem formas bruscas de não pensar, de não falar. Há uma subjetividade no grupo que não se vive. Ou que não se discute e que é extravasada de outras formas (agressividade, por exemplo).

Mas, qual seria o outro lado da questão? Como pensar o pensar do indivíduo e do grupo? Para Bleger (1998, p 76), a questão está na forma como o indivíduo se propõe a aprender:

O processo de aprendizagem funciona, no grupo, como uma verdadeira maiêutica, não no sentido de que tudo consiste em tirar de cada um o que já tem dentro de si, mas no sentido de que é o grupo que cria seus objetivos e faz suas descobertas através da ativação daquilo que existe em cada ser humano de riqueza e experiência, ainda que pelo simples fato de viver.

Então, o grupo deve estar preparado para objetivamente, promover a troca de experiências, de emoções, criar encontros para expor a subjetividade de seus membros em relação ao trabalho proposto.

Bleger (1998, p 77) enfatiza que “não é preciso fazer nada para que se estabeleça o processo dialético do pensar, porque ele é espontâneo; porém, há muito que fazer para remover as barreiras e bloqueios que impedem seu funcionamento”.



Pichon-Rivière (1998) assim como Bleger (1998) apontam para um grupo que tem como característica fundamental o pensar dialético (citado no início deste capítulo).

Mas, o que é um pensar dialético?

Konder (1988, p.8) diz que “dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendemos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Dentre as maneiras que podemos utilizar para pensar as contradições dos fatos está a desconfiança do óbvio. Desconfiar do óbvio, do que os fatos estão nos mostrando numa primeira visão é poder construir um outro jeito de pensar.

Para Bleger (1998), só o questionamento das experiências e modo de pensar o ser humano pode romper com os estereótipos, que é um comportamento, o conceito que se mantém inalterado no decorrer da história. A aprendizagem consiste assim, em uma permanente revisão dos modelos até então seguidos, em função dos ganhos e perdas peculiares a cada circunstância, experiências de cada situação.

Ultrapassar o momento de sociabilidade sincrética. Transformá-lo. Vencer a angústia que paralisa o grupo na busca de caminhos. Olhar para a cultura, para os comportamentos estereotipados e desvelá-los. Ser indivíduo e ser grupo no trabalho, eis a proposta de existir dos profissionais e de um grupo que opera a realidade.

2. Trabalho

Até então, este texto aborda a questão do grupo, da importância do “refletir grupal”, das indagações, dos feedbacks, que possibilitam o aprimoramento da tarefa, do ser humano, do grupo. Especificamente, aqui, estou tratando de um grupo de trabalho

localizado numa instituição que é a escola. Antes do grupo, o que identifica o ser humano é o trabalho.

O que é o trabalho?

Porque o indivíduo trabalha?

O indivíduo, no ato de trabalhar, evoca-se a si mesmo e a partir deste movimento, encontra-se, identifica-se. Codo (1984) afirma que o homem, para existir, deve atuar e, ao fazê-lo, modifica o mundo e é modificado por ele, de modo que os homens são determinados por suas atividades.

Para Marx (1971), o trabalho exercido sobre determinados objetos provoca no homem uma certa 'ressurreição'. Há no trabalho, um exercício de criador e criatura que recompõem a trajetória homem-Deus.

Lane (1983, p59) afirma:

A principal característica do trabalho nas sociedades atuais é que ele se realiza utilizando instrumentos, o que torna a atividade necessariamente social, pois o uso de instrumentos, como já vimos, pressupõe cooperação e comunicação entre os homens; assim, se os instrumentos nos liga ao mundo das coisas, ele também nos liga a outros indivíduos, produzindo a linguagem e o pensamento, o qual, por sua vez, produzirá atividades e ações que se concretizem nas relações sociais.

Dessa forma, a identidade do indivíduo que lhe chega pelo seu trabalho encontra sua forma de expressão no grupo. É o grupo que possibilitará ao indivíduo nomear e naturalizar seu fazer.

Vygotsky (1984), diz que o homem é um ser histórico. Seu desenvolvimento é escrito historicamente pelo trabalho e vida social e não dado naturalmente, como destino.. Existência e identificação só tem forma na presença do outro, ou seja, é o outro que identifica e qualifica o ser humano como existente. Os instrumentos que utiliza no trabalho são naturalizados e valorizados pelo grupo. Então, o homem é trabalho, é

instrumento e é grupo. Há uma identificação nesses elementos que engendram a identidade do ser humano.

Codo (1988, p56) diz que “pela luta, via ação, recompondo, recriando a atividade até o momento em que pelo outro o homem reencontra a si mesmo, até que o existir coletivo reencontre o sujeito individual”.

Agnes Heller, (apud Patto / 2000), aponta que a leitura materialista histórica sobre o ser humano banuiu a questão da subjetividade. Heller a resgata e a coloca no centro do processo histórico, entendido como expressão do homem em busca de sua humanização. Para esta autora o indivíduo é sempre ser particular e ser genérico. Ela afirma que “no entanto, quando se cristalizam em absolutos, não deixando ao indivíduo margem de movimento e de possibilidade de explicitação, estamos diante da alienação da vida cotidiana”. (Patto, 2000, p.166)

Nas sociedades capitalistas, o indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta parte e perde de vista a dimensão humano-genérica, perdendo de vista as condições de sua objetividade. Aliena-se e prende-se somente a um fragmento do real. A alienação se dá quando há um abismo entre a produção humano genérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção.

“Reencontrar-se” revela que em um determinado momento o ser humano separa-se dele mesmo. Neste momento entra em estado de fusão com o grupo e torna-se tarefa. Mas é por esse existir grupal articulado pela tarefa que se dá o resgate do indivíduo existente no ser humano. Esse resgate só é possível através da linguagem estabelecida pelo grupo que vai conferindo identidade às coisas e pessoas.



3. Indivíduo

AVISO ÀS BORBOLETAS

Rompi minha crisálida.

Agora sou uma borboleta feliz e ansiosa que fia com urgência a sua história. Sei que a minha existência é breve e preciso projetar para o mundo o tempo em que hibernei.

No meu ciclo de larva eu já recolhia tudo – a metamorfose das cores, o veneno necessário, a experiência do mel. Involuntariamente eu me construía para o centro, sugava com as patas a seiva das plantas, me preparava para o dia de voar. Mal podia supor que as minhas asas seriam essa tatuagem de todas as formas, sobreposição de escamas cintilantes igual a um telhado suspenso no ar.

Asas, minha enseada e minha perdição.

Acho mesmo que as antenas aguçadíssimas e os olhos sensíveis ao som vieram dessa minha vontade de ir sempre além.

É arriscado voar e é por isso que eu vôo. Sou atraída por novas montanhas e desconhecidas planícies – não posso esperar porque o tempo que me pertence é uma única estação. Vôo para estar na aventura do vôo e vôo também pelas borboletas domesticadas que perderam a ousadia de voar. São asas que se tornaram apenas ombros, e “os ombros suportam o mundo”, como o Poeta escreveu.

Vôo, vôo sim. Já tenho até na asa esquerda algumas violências de pássaro que não são nenhuma ilusão de ótica. É ferida mesmo, marcas do bico de um predador que me avistou nas asas da descoberta e quis me prender. Me feriu, mas em troca recebeu o gosto do meu veneno. Não nasci para perpetuar apenas a doçura do néctar, a seiva que trago no corpo é também minha senha e minha arma.

Simples, a minha natureza é feita de círculos, de quebra de planos, de espirais. Não tenho nada a ver com o vôo em linha reta, sou responsável por mim e pela aventura de outras borboletas, minha vida é transgredir. Afinal de contas voar é com os pássaros, e inverter o rumo das coisas, migrar sem descanso no horizonte da procura, é com as borboletas.

Por isso a minha história, aconteça o que acontecer, só deve valer para quem sabe que toda verdade é sempre um pedaço de uma outra coisa e que o vôo mais urgente é revolucionar os jardins. (Marinho, 1989, p.89)

Abstraia-se do texto a noção de casulo. Citei essa prosa poética, pois, como aqui, o casulo é o momento fundamental de preparação do vir-a-ser. O casulo é a segurança do indivíduo, o momento da sociabilidade sincrética do grupo. Nele o indivíduo se guarda e guarda também suas angústias. São companheiros, estão próximos, mas sozinhos, não caminham juntos.³ Romper esta crisálida é tarefa das mais difíceis. Exige

³ É interessante notar que a “compartimentalização” ou a “fragmentação” de indivíduo enquanto exclusivamente tarefa pode ser notada no âmbito da própria educação com as especialidades das ciências por exemplo.

confiança, técnica, simplicidade, auto-estima. Para França (1999) é desenvolver a autoridade dentro da autonomia e compreender que não há milagres e há angústias e dialeticamente é preciso trazer à superfície as fragilidades para o grupo perceber que é forte. São atitudes difíceis de serem tomadas e exigem mesmo essa transcendência do ser sobre si mesmo, algo decisivo como as fases metamórficas do casulo – lagarta – borboleta.

França (1999) observa que o ser humano precisa ter autoridade para ter autonomia e autoridade equívale ao poder ser livre para em conjunto traçar metas.

Não é mais possível pensar em indivíduo sem incluir o conceito de grupo. Não há indivíduo sem grupo. É o grupo que lhe confere esse *status*. E é o trabalho que dá ao indivíduo seu endereço de estar no mundo.

Sobreleva-se, então, a relação triádica grupo-trabalho-indivíduo que, guardadas as distinções, complementam-se, não sendo possível compreender um sem compreender o outro.

4. Escola: grupo, trabalho e indivíduo

Uma instituição não deve ser considerada sadia ou normal quando nela não existem conflitos, e sim quando a instituição pode estar em condições de explicitar seus conflitos e possuir os meios ou a possibilidade de arbitrar medidas para sua resolução (Bleger, 1984, p.50)

Para Bleger (1984), toda prática deve conter investigação e prática e toda investigação de um evento que acontece no grupo deve sair do campo do indivíduo e ser entendido na dinâmica do grupo. É o estudo do grupo que vai possibilitar o entendimento do indivíduo e da situação. Toda situação traz em si um problema que é explícito e outros tantos que carrega implicitamente.

O ato de trabalhar, como já vimos, é o pilar da identidade e, assim, da individualidade do ser humano. O grupo possibilita que essa identidade se consolide, através da linguagem.

A escola enquanto instituição e seu modo de funcionar reflete a prática de seus indivíduos, confirmando a tese marxista de que é o trabalho que dá essência ao nosso existir.

Bleger (1984, p55) afirma que

a instituição forma parte da organização 'sujeitiva' da personalidade, de tal maneira que em certos setores da personalidade, poder-se-ia dizer, o esquema corporal inclui a instituição ou parte dela, ou vice-versa. O ser humano encontra nas distintas instituições um suporte e um apoio, um elemento de segurança, de identidade e de inserção social que pertença.

Na instituição, a linguagem, enquanto comunicação de si e do seu trabalho, é a força motriz que dirige o grupo para a autonomia de existir.

O trabalho institucional é fundamentalmente constituído por grupos e necessita ser pensando enquanto tal, a partir da busca pelo indivíduo no seu momento de trabalho.

O grupo institucional, continua Bleger (1984), a medida que amadurece, vai cedendo lugar gradualmente à uma meta-aprendizagem, que consiste em que os implicados na tarefa aprendam a observar e refletir sobre os acontecimentos e a encontrar seu sentido, seus efeitos e suas integrações.

Dessa forma, o conflito é um elemento normal e imprescindível ao desenvolvimento e em qualquer manifestação humana e a patologia do conflito se relaciona, mais do que com a existência do próprio conflito, com a ausência dos recursos necessários para resolvê-los ou dinamizá-los.

Há uma tendência nas instituições para a homogeneização de pessoas e de situações. A homogeneização que ocorre nas instituições leva à permanência no estado de sociabilidade sincrética do grupo e torna as situações ensombrecidas, fechadas em si.

Todas as instituições tendem a reter e formalizar seus membros a uma estereotipia espontânea e facilmente contagiosa. Esta homogeneidade se cumpre de acordo com as estratificações de mando, de tal maneira que ao status superior se veja facilitada a tarefa de mando. Esta é a razão pela qual os conflitos dos extratos superiores se canalizam e agem nos níveis inferiores; como sempre, o fio se corta pelo mais fino e o mais fino é aqui o extrato mais homogeneizado e ambíguo, em outros termos, o mais dependente (o mais desumanizado e esvaziado). (Bleger, 1984, p.57/58)

Para este autor, a cisão com essa estereotipia imposta pelo modo de existir da instituição e conseqüentemente do indivíduo só é possível através de uma certa mudança prévia na estrutura psicológica do indivíduo e essa mudança se torna muito difícil na medida em que há um esforço inconsciente para que a instituição não mude, embora, e ao mesmo tempo, seus membros se esforcem o tempo todo para mudá-la, por considerá-las inadequadas e insatisfatórias. Esse quadro estável de coisas, nos remete à alienação do grupo, onde os indivíduos alienados se reforçam em círculos de resistência à mudanças. E esse movimento parece ser mais forte que o da mudança porque está imbuído da força de muitos seres humanos, que neste momento atuam em conjunto. As instituições se tornam assim depositárias de sistemas de defesa frente a todo tipo de ansiedade.

As organizações institucionais tendem a ser depositárias das partes mais imaturas da personalidade, juntamente no enquadramento do funcionamento das mesmas, quer dizer, nas funções ou formas mais estereotipadas. Por isso, estas últimas são as que oferecem a máxima resistência à mudança porque esta significa, ao mesmo tempo que uma mudança na instituição, uma mudança na personalidade (em sua parte mais imatura, imobilizada justamente na rotina dos hábitos e automatismo). Quanto mais regressão existe numa instituição, quer dizer, quanto mais ela é depositária das partes imaturas da personalidade de seus integrantes, mais intensa encontraremos nela a estereotipia e mais predomínio haverá da participação sobre a interação, quer dizer, de papéis não discriminados e de uma estrutura semelhante à dos grupos primários. (Bleger, 1984, p.58)

Este grupo apresenta-se fragilizado, com freqüentes segmentações e comunicação ineficiente e há um predomínio de atitudes projetivas, a de projetar no outro, principalmente no indivíduo atendido pela instituição, sentimentos que pertencem ao grupo e ao indivíduo em particular. Este grupo se vê constantemente comprometido por situações conflituosas e não consegue vislumbrar soluções para os conflitos no próprio grupo e depositando em situações e pessoas externas a ele a responsabilidade dos conflitos que constantemente vive.

Romper com estes estereótipos significa utilizar o trabalho para o processo de individualização do ser humano. E isso depende, dentre tantas outras coisas, de uma confiança básica que deve existir entre os membros do grupo. Confiança que possibilita o desvelamento do indivíduo e conseqüentemente do grupo.



CAPÍTULO II

INCLUSÃO ESCOLAR

A bruxa transformou o príncipe numa fera horrenda.
Envergonhado por sua feiúra, ele se trancou no seu castelo.
Um espelho encantado era sua única janela para o mundo exterior.

(A Bela e a Fera, Walt Disney, 2000) ¹

Antes de passar ao tema propriamente dito, é importante definir alguns termos operacionalizados no decorrer deste capítulo. O primeiro é o termo “transição”.

A educação é um setor em permanente estado de transição. Transição em sua significação dicionária (Ferreiro, 1999, p1351) é o “ato ou efeito de transitar, trajeto, passagem de um lugar, de um tempo para outro”. A transitoriedade pode, então, ser um atributo daquilo que é mutável, e caracteriza o tempo exato entre o acontecimento anterior e o posterior.

Na educação, mais que uma fase, a transição tornou-se uma característica do processo educacional. As teorias sobre a educação, sobre o processo de ensino-aprendizagem,

¹ A Bela e a Fera. In: DISNEY, W. *Clássicos favoritos de todos os tempos*. E.U.A., 2000. P 45



sobre a questão do fracasso escolar se multiplicam.. São vários ângulos e muitos os olhares. O avanço científico provocou a efemeridade dos conceitos.

A transitoriedade é também uma característica do processo inclusivo que traz em seu bojo o pensar dialético, o pensar em movimento.

Um outro termo que utilizarei é o de “preconceito”. Mrech ((c)2001) diz que o preconceito é um fenômeno que se fundamenta na discriminação, no tratamento desigual dos indivíduos que pertencem a um grupo ou categoria. Para a psicanálise é uma característica do *narcisismo* (Mrech (c), 2001, p.2) e “ocorre quando nós tentamos encontrar no outro, a nossa maneira de proceder”.

Para Heller (apud Patto, 2000, p.168), é mais

que um juízo provisório, o preconceito é um juízo falso, ou seja, um juízo que poderia ser corrigido a partir da experiência, do pensamento, do conhecimento e da decisão moral individual, mas não o é porque confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e o pragmatismo da vida cotidiana e protege de conflitos. Na qualidade de juízo provisório que se conserva inabalado contra todos os argumentos da razão, o preconceito tem como componente afetivo a fé, um dos afetos que pode nos ligar a uma opinião, visão ou convicção. Seu limite é a intolerância emocional, intimamente ligada à satisfação de necessidades da particularidade.

Segundo o dicionário (Ferreira,1999, p1060) preconceito significa: “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento de fatos; idéia preconcebida; julgamento ou opinião formado sem se levar em conta os fatos que os conteste”. Desse modo, o preconceito é a barra de sustentação do paradigma que compreende a escola como um lugar que cabe somente aos “normais”.

O sistema educacional brasileiro sempre conviveu com o preconceito. O atendimento educacional sempre manteve privilégios e os privilegiados eram os considerados



mais aptos. Aptos à forma de produção do sistema capitalista. Dessa maneira negros, pobres, mulheres e indivíduos com alguma deficiência sensorial, física, mental ou distúrbio psíquico já foram os grandes excluídos.

Atualmente, esta escola de privilégios é palco de um grande debate em torno de uma nova proposta: A Educação Inclusiva. Apesar de a escola vir com o decorrer do tempo abrindo suas portas às pessoas da comunidade, ainda se mantém como espaço de exclusão principalmente em relação aos indivíduos com alguma deficiência sensorial, física, mental, distúrbio psíquico ou problemas de aprendizagem.

Historicamente, segundo Bueno (1993), esta população só começou a ser atendida aqui no Brasil no século XIX com a criação de institutos de atendimentos para pessoas cegas e surdas no Rio de Janeiro e caracterizou o atendimento entendido como Educação especial, que já existia em outros países desde o século XVI.

1- Educação Especial

A Educação Especial passou a ser o atendimento dado aos indivíduos considerados deficientes e do século XIX até os dias atuais assiste-se a um aumento constante da população atendida sob as mais diversas formas. Num primeiro momento foram atendidas em instituições totais, onde eram confinadas durante toda sua vida.. Aranha (2000) classifica esse modelo como o da *Institucionalização*. A sociedade excluía os indivíduos considerados atípicos.

Posteriormente, os alunos com deficiências consideradas “leves” puderam ter acesso à escola, caso se adaptassem à ela. Bueno (1993) diz que foi na década de 70, do século passado que a Educação Especial brasileira chega como uma das prioridades da política



educacional, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento educacional dado aos “excepcionais”, entendidos aqui como os deficientes de visão, de audição, mentais, físicos, alunos com problemas de conduta e de aprendizagem, com deficiências múltiplas e os superdotados.. Além das Escolas Especiais que já existiam enquanto instituições de atendimento ao deficiente foram criadas as Classes Especiais dentro das escolas regulares. Aranha (2000, p 3) classifica este modelo de atendimento como o de *Serviços*:

Passou-se a considerar que a pessoa diferente tem o direito à convivência social com as demais pessoas, mas para exercê-lo, tem primeiro que ser ajudada a se modificar, a se ajustar, no sentido de vir a parecer e a funcionar do modo mais semelhante possível ao dos demais membros da sociedade.

Neste novo paradigma, criaram-se instituições, entidades e organizações, com o objetivo de preparar/ capacitar o indivíduo para uma possível integração social. A Educação Especial foi-se constituindo, assim, como um sistema paralelo à Educação Básica.

Para Mendes (2000), até a década de 80, convivemos com dois paradigmas. O primeiro até meados da década de 70 caracterizado pela exclusão do aluno diferente da escola e o segundo, após a década de 70, quando por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para as práticas de integração nas escolas regulares.

Para esta autora, a década de 80 inaugura uma nova proposta de atendimento à essa população: a inclusão, onde cabe à escola se adaptar ao aluno e não o contrário, como era estabelecido no paradigma anterior.

2- Educação Inclusiva



A Educação Inclusiva é parte integrante de um movimento que acontece em todo o mundo chamado Inclusão Social. Caracteriza-se pela adequação física e atitudinal da sociedade para incluir todas as pessoas em todos os lugares.

Sassaki (1997, p.4) diz que

há inclusão quando a escola não exclui alguns de seus alunos ou crianças e jovens candidatos à matrícula em razão de qualquer atributo individual do tipo: gênero (sexo), cor (etnias diversas), deficiência (física, mental, visual, auditiva ou múltipla), classe social (situação sócio-econômica), condições de saúde (vírus HIV, epilepsia, síndrome de Tourette, transtorno mental etc) e outros. Numa escola inclusiva, todos os alunos, com ou sem esses atributos individuais, estudam juntos nas mesmas classes.

A Educação Inclusiva é a garantia de atendimento educacional à todos os alunos, entendendo ser a escola um local de equalização de oportunidades sociais e de cidadania.

Stainback & Stainback (1999, p.21) afirmam que

a exclusão nas escolas lança sementes do descontentamento e da discriminação social. A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.

Para Sassaki (1997), uma das primeiras medidas para que a escola se torne inclusiva é a adaptação do espaço físico, das técnicas didáticas e atividades de aprendizagem. Ele entende que os problemas das pessoas com deficiência não estão nela, tanto quanto estão na sociedade.

A sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais em virtude de seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas, seus discutíveis padrões de normalidade, seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, total desinformação sobre direitos das pessoas portadoras de deficiência e suas práticas discriminatórias. (Sassaki, 1997, p.2)

Mrech ((b)2001, p.10) observa que num processo de Educação Inclusiva

não se espera mais que o deficiente se adapte aos alunos normais. O que é visado é que ele atinja o máximo da sua potencialidade junto com os seus colegas 'normais'. Com isto fica garantido o direito à singularidade de sua atuação. Pois, para o paradigma da inclusão não são os deficientes que tem que se adaptar aos normais, mas os normais que tem que aprender a conviver com os deficientes.

Esta autora, propõe que 'os normais' se adaptem aos deficientes. O que significa "ser deficiente"? Quem é o deficiente?

Para Amaral (1996), o termo deficiente carrega em si dois significados. Um é o da incapacidade propriamente dita e o segundo é o da desvantagem. A incapacidade inscreve-se na lesão: o cego, por exemplo, não vê e isso é fato. A desvantagem é cultural. As cidades, as escolas, os espaços sociais foram criados para pessoas que andam, que falam, que vêem, que pensam logicamente iguais e que tem corpos dóceis², portanto estes espaços estão repletos de escadas, carteiras enfileiradas, banheiros apertados e um currículo especificamente voltado para a produção. Então, neste caso, quem é o deficiente? Parece-me que pode ser qualquer ser humano.

Num processo dialético, entender quem é o deficiente é entender quem é o normal e o que significa a equiparação de oportunidades para todos. O que é ser normal? Quais os parâmetros da normalidade que rege nossa moral e nossos costumes e conseqüentemente nossas escolas?

Para Mrech ((b)2001, p.10):

O princípio da normalização leva implícito, como referente, o conceito de normalidade. A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico.

² Michel Foucault no livro Vigiar e Punir discute a questão dos corpos dóceis. Neste caso, os corpos dóceis refere-se aos alunos obedientes que driblam seus desejos e permanecem sentados muitas horas na escola

O que hoje é normal pode não o ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontram dentro da pessoa mas fora dela: é aquilo que os outros percebem nessa pessoa.

No filme *Ponto de Mutação*³, a personagem interpretada por Liv Ullmann, questiona as leis da natureza, chegando a questionar Isaac Newton e todas as leis que “normatizam” o fazer natural e humano. Todas as teorias que de alguma forma tentam buscar as regras de um determinado fato seja ele natural ou humano estão descrevendo a normalidade. Todos os fenômenos que não se enquadrarem nesta lei serão referenciados como anormais ao processo. A teoria enquanto verdade absoluta cindi com o processo de pensar dialético que busca nas contradições as respostas para os conflitos.

A escola funciona segundo a média. Quando, por exemplo, numa primeira série de 30 alunos, um deles não é alfabetizado diante de 29 que “já” lêem e escrevem, o olhar para esta situação é estatístico e esse aluno passa a ser visto como o desviante, como se todos estivessem certos e ele errado. O número, a estatística faz a norma (a média).

Se a natureza tem leis que não devem ser entendidas como estáticas e universais, isso é assunto para outro trabalho. O fato é que com o ser humano, as leis são históricas e mutáveis, portanto o conceito de normalidade e deficiência também é histórico e mutável.

No decorrer do tempo, a educação evoluiu assim como toda a história e evoluíram também os conceitos dela derivados. Um desse conceitos é o termo deficiência e suas decorrências. Atualmente, o termo “deficiente” foi substituído na escola pelo termo

³ PONTO DE MUTAÇÃO (filme). Direção de Bernt Capra. São Paulo: Imaginária Produção Cultural, 1990. 115min, p & b, son.



“portador de necessidades educacionais especiais” e não refere-se somente à criança portadora de deficiência física, sensorial ou mental, mas a todos aqueles que, envolvidos no processo escolar, tem em algum momento deste processo necessidade de um atendimento especializado, diferente dos demais, seja em termos físicos, materiais ou atitudinais.

Santos (2001, p.4) afirma:

Desta maneira, o conceito de ‘necessidades educacionais especiais’ passará a incluir além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Portanto, o termo ‘portador de necessidades educacionais especiais’ afirma a possibilidade de todos termos em algum momento da vida necessidades especiais. Santos (2001) observa ainda que há a necessidade de um ensino especializado que complemente a provisão educacional regular e não um ensino paralelo, como ao longo da história se constituiu a Educação Especial. A Educação Especial, longe de ser um sistema paralelo de ensino deve ser entendida como mais um recurso da escola em busca de qualidade.

A Educação Especial, atualmente, compreende os serviços de atendimento ao indivíduo portador de necessidade educacional especial, que é entendido aqui como os alunos com deficiência física, sensorial, mental ou síndromes e constitui, no estado de São Paulo, uma rede composta por classes especiais, classe hospitalar, ensino itinerante, sala de recursos⁴ e escolas especiais.

⁴ A Sala de Recursos e o Ensino Itinerante prevêm um atendimento ao aluno que frequenta sala de aula comum, mas que tem necessidades educacionais especiais e prevê também atendimento ao professor e à escola como um todo.

O paradigma desse modelo de atendimento (excetuando-se as salas de recursos e as salas de apoio pedagógico especializadas) é o da integração., onde um número significativo de crianças não podem freqüentar as classes comuns da escola, pois não estão aptos para tal. No caso das Salas de Recursos e Ensino Itinerante existe a possibilidade do aluno estar integrado numa classe comum. As crianças portadoras de deficiência mental ou física severa não tem atendimento. Até mesmo as Escolas Especiais dizem que não tem como atendê-las⁵.

Na cidade de São José do Rio Preto, assim como no estado de São Paulo e no país inteiro⁶ muitas crianças estão fora das escolas e privadas de seus direitos de cidadãos, pois segundo o paradigma da integração esses alunos não tem perspectivas de melhoras e por isso não tem como serem preparados para se adaptarem à escola. Apesar de a sociedade estar vivendo o paradigma da integração, dentro da perspectiva de *Serviços* (Aranha, 2000), para esses indivíduos com deficiência severa ou múltipla, o paradigma ainda é o da exclusão, que segundo Aranha(2000), é o da *Institucionalização*.

Não há como pensar numa sociedade mais justa sem pensar no viés da Educação Inclusiva. Uma sociedade igualitária, que respeita o direito de seus cidadãos passa necessariamente por uma escola que inclui.

A história é a prova real que vivemos numa sociedade que discrimina⁷. A escola enquanto reflexo desta sociedade também discrimina, porém, a educação que não se faz enquanto reflexo, mas enquanto pensar e gerar seus próprios caminhos (utopia?) percorre o sentido oposto.

⁵ Dados fornecidos pela ARDEF – Associação Riopretense de Deficientes Físicos

⁶ Dados fornecidos pela ARDEF – Rio Preto e IBGE - posto de São José do Rio Preto.

⁷ Ver, por exemplo: Foucault, M. *História da loucura*. SP: Perspectiva, 1987.

Clemente Filho (apud Sassaki, 1997, p.2), diz que

para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas 'precisassem pagar ingressos' para integrar a comunidade.

Mesmo com a transitoriedade de conceitos e ações políticas, a educação sempre trabalha na perspectiva da produção e tem grandes dificuldades para atender aqueles que não produzem como os demais.

Quando a escola deixa de atender determinados tipos de alunos, por eles não terem condições, a integração adquire características do paradigma da exclusão, camuflando as reais necessidades destes alunos e o papel da escola.

Mrech ((b)2001) explica que a integração é o modelo médico aplicado à reabilitação, onde existe o diagnóstico, o tratamento e a cura.

Com a integração, muitos alunos que não estavam na escola, puderam ter acesso à ela através de uma classe especial ou de uma escola especial. Os alunos que 'conseguiram' ir para o ensino regular, foram atrasados (em relação à série e à idade), pois permaneceram muito tempo "se preparando". Temos aí duas questões: os resultados da integração e a questão da identidade construída na escola. Vejamos primeiro a questão da auto-imagem.

Vygotsky (1984) diz que "é no outro que o homem se constrói homem."

Sendo assim, qual é a imagem, a identidade que uma criança constrói de si mesma quando para estar numa escola tem que estudar especificamente com crianças que tem os mesmos problemas físicos ou as mesmas características de não-aprendizagem? *



Mrech ((c)2001, p.4) diz:

Mannoni revelou a importância da linguagem nas relações humanas. Ela ressaltou que a linguagem tece a criança portadora de deficiência mental de uma maneira determinada; pois, quando nós olhamos alguém como deficiente, dificilmente o sujeito consegue escapar deste olhar, passando a se ver e referenciar por este olhar (...) a criança é muito maior que o quadro clínico onde nós tentamos encaixá-la.

Mantoan (1998) diz que mais importante do que o que o indivíduo vai aprender é como vai aprender. Este “como” vai acompanhá-lo para sempre na construção de sua identidade, de sua auto-imagem e do mundo que a cerca. A palavra para isso é dignidade.

Segundo o dicionário (Ferreira, 1999, p.435), dignidade é um substantivo que significa respeitabilidade; autoridade; nobreza; autoridade moral; decoro. Qualquer uma dessas definições ofusca a tentativa de construir a dignidade humana baseado em princípios de exclusão. E mais, uma exclusão que se justifica por um aspecto do ser humano sem levar em consideração sua totalidade.

Carl Rogers (1978) afirma que não é possível ver o mundo senão pelo nosso olhar que é um olhar construído a partir de experiências pessoais, ou seja, um olhar baseado na própria identidade. Como é esse olhar o mundo de uma Classe Especial? De uma escola especial? Se a educação visa o todo, o que significa emocionalmente para a criança estudar em uma classe especial?

Mrech ((a)2001, p.9) diz que “o ambiente determina os rumos do processo do sujeito. Um ambiente restrito conduz uma pessoa deficiente a uma vivência estigmatizadora e excludente”.

Isso é particularmente importante no que diz respeito à aprendizagem. A aprendizagem não é um atributo individual do ser humano. O ser humano é um conjunto que responde ao meio. A cognição está intimamente relacionada ao processo de identidade do



indivíduo. O que ele vai aprender está diretamente relacionado à imagem que tem de si mesmo nesse processo. Para Mantoan (1998) é essa dignidade que possibilita ao indivíduo a liberdade necessária para aprender.

E quanto aos resultados da integração?

Segundo seus resultados, a “integração” pode se tornar excludente, segregando os alunos dentro da escola. Em São José do Rio Preto⁸, por exemplo, a maioria das crianças que freqüentam as Classes Especiais tem dois destinos: ou são integradas tardiamente (com mais de 2 anos de atraso em relação à idade/série) ou permanecem nas classes especiais e após os 14 anos são convidadas a irem para um supletivo ou a saírem da escola. As que ‘conseguem’ ser integradas, pois tem ‘condições’ para isso, chegam às classes comuns já com o rótulo de aluno de classe especial e com uma idade sensivelmente diferente das outras crianças.

Nas escolas especiais o quadro é semelhante. Muitas crianças são preparadas para o “retorno” ou para uma primeira integração nas escolas regulares e outras continuam ‘sem condições’⁹. As crianças que chegam tardiamente às escolas, muito “maiores e mais velhas” que as de sua turma, sentem-se inadequadas na sala de aula em relação aos outros alunos e ao conteúdo, geralmente adequado à idade da maioria. Professores das classes comuns nas reuniões de “capacitação” promovidas pela Diretoria de Ensino, afirmam que ‘os grandes ficam perdidos em meio aos pequenos’.

Dessa forma, apesar do paradigma da integração, que é o que estamos vivendo, prever o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum, o que prevalece ainda é a exclusão que ocorre dentro da própria escola.

⁸ dados coletados na Diretoria de ensino da Região de São José do Rio Preto



Resumindo, este paradigma, o da integração, prevê práticas como:

- Avaliação psicodiagnóstica do aluno com dificuldades de aprendizagem e posterior encaminhamento da “criança” para tratamento, classe especial ou escola especial.⁹
- Avaliação de aptidões.
- Lugares como Escolas Especiais ou Classes Especiais que agrupam indivíduos com diferenças físicas, sensoriais e mentais semelhantes para que estudem e se desenvolvam.
- Entendimento por parte de ‘todos’(professores, comunidade, etc) de que existem alunos que não tem ‘condições’ de estar numa mesma classe comum para aprender, mas que podem (e nesse caso devem) estar numa outra classe, agrupados com mais 4 ou 5 alunos que tem segundo este olhar as mesmas deficiências (Como é o caso da Classe Especial para DA e de uma Escola para Autistas).
- Entendimento, a partir do pressuposto anterior de que é o professor quem ensina, por isso o ensino precisa ser individualizado (como a psicoterapia...)
- Os conceitos em torno dos deficientes são absolutos e não questionáveis.
- A escola enquanto local de formação de cidadãos livres e críticos está aberta somente aos que aprendem pois quem não aprende não pode se beneficiar deste espaço.

Com verdades absolutas - os preconceitos, a prática escolar é pouco questionada enquanto momento passível de adequação ou de transformação. A regra básica é lidar com o aluno que tem necessidades diferentes das outras crianças como desviante do processo. As mudanças nas práticas, na metodologia, acontece mais pela pressão externa, por modismos, do que por uma análise da necessidade real da mudança.

⁹ informações obtidas na APAE e ARDEF (Escola para Deficientes Físicos) de São José do Rio Preto.



Na escola, a segregação traz práticas incoerentes como os temas transversais que trabalham com temas como: cidadania, ética e violência e mantém espaços de exclusão dentro da escola, levando mensagens dúbias aos alunos.

Bem, mas há quem defenda e são muitos os que o fazem que alunos diferentes tem que ser atendidos de modos diferentes¹⁰. E todos precisamos concordar com isso. Não podemos atender à todos igualmente, isso seria negar o princípio da diversidade humana. Mas isso não pode significar que num grupo de 30 crianças, três delas tenham que ir para uma escola especial porque tem características muito diferentes das outras e a escola não está preparada para elas.

As teorias psicogenéticas¹¹, que atualmente são as mais discutidas na explicação do processo de aprendizagem entendem que aprendemos com os diferentes e que não há mudança comportamental, não há conflito cognitivo sem a diferença que mostra ao indivíduo outros modelos. Stainback & Stainback (1999) enfatizam que nas salas de aula inclusivas a diversidade fortalece o grupo e oferece a todos os seus membros oportunidades de aprendizagem. Afirmam:

Tem sido consistentemente observado que alunos com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambientes integrados onde lhes são proporcionados experiências e apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados. (Stainback & Stainback, 1999, prefácio)

A Educação Inclusiva possibilita à todos os que estão envolvidos no processo, aprender e se relacionar com a diversidade humana, isso na prática, atinge igualmente ao professor, que aprende a agir e interagir com todos os alunos.

¹⁰ Todos os autores descritos neste capítulo.

¹¹ Ver 'Piaget, Vygotsky e Wallon' – Teorias psicogenéticas em discussão.



A escola também perde sua função social (e a função da escola é social) quando quer unir os iguais. O atendimento às diferenças, às peculiaridades de cada um é feito em meio aos diferentes e não excluindo-os.

Para Sasaki (1997, p.3):

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação (...) A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte), nos procedimentos técnicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

Werneck (1997, p.21) diz que “a sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados”.

Entendendo ser a Educação Inclusiva, uma educação para todos, nela inclui-se também o professor, pois a Inclusão entende que uma escola de qualidade é aquela que tem uma equipe que discute e planeja o cotidiano escolar. Stainback & Stainback (1999) dizem que um dos benefícios para os professores é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. Isto é fundamental, pois historicamente assiste-se à uma constante exclusão do professor do processo educativo. Ele fica aliado das discussões sobre as ações políticas bem como de todos os projetos pensados num primeiro momento dentro das Universidades e das Secretarias da Educação. O professor torna-se somente um tarefeiro na escola. A inclusão genuína supõe um professor, membro de uma equipe que discute a prática, os avanços e entende os problemas como parte importante do processo que precisam ser

revistas. Isso pode significar também que em algum momento do processo, a escola vai precisar de uma ajuda externa para pensar algumas questões intra-escolares, por isso é necessário que serviços de apoio possam estar disponíveis às escolas que deles precisarem, como é o caso dos professores especialistas que trabalham com crianças surdas ou cegas – existem momentos do processo em que esses professores podem ser imprescindíveis tanto aos professores quanto aos alunos.

Stainback & Stainback (1999, p.43) afirmam que

a filosofia e as práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral. A idéia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição. Para as escolas regulares, a rejeição das crianças com deficiência contribuiu para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino, para ajustar-se ao mito de que, uma vez que as classes tivessem apenas alunos normais, a instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações.

Para Sassaki (1997) a inclusão é um processo bilateral, na qual as pessoas, ainda excluídas e as sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Ou seja, incluir todas as pessoas no processo.

De certa maneira, as afirmações acima respondem à questão: o professor está preparado para a Inclusão? A escola está preparada para receber TODOS os alunos? Não, a preparação se dá em processo e não hipoteticamente.

E o que diz a legislação sobre o assunto?

3 – Fundamentação Legal



A legislação é interessante. Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDBEN (Lei n.º. 9394/1996) e todas as outras leis, deliberações e diretrizes delas derivadas tem um capítulo sobre Educação Especial e defendem a proposição de que todas as crianças devam estudar juntas. Apesar do avanço que houve em relação à Constituição anterior há aí um paradoxo ao considerar a educação das crianças com deficiência num capítulo à parte. Mas consideremos o avanço.

Ferreira (1998, p8) afirma:

São também comuns as preocupações com o caráter potencialmente discriminatório e segregador de leis e normas específicas para a área, mesmo quando se anunciam numa perspectiva discriminadora “positiva”. Entendemos que a referência específica em uma lei geral da educação, mesmo que não fosse na forma de capítulo, ainda é importante em nosso país, onde o acesso à educação das pessoas com deficiência é escasso e revestido de concessão e de assistencialismo.

Um dos últimos documentos legais em relação à Educação Especial são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aprovada em 03/07/2001 pelo Conselho Nacional de Educação e que dá origem à resolução No.2, de 11 de setembro de 2001. O texto contempla citações da Constituição Federal de 1988, Lei 9394/96, Estatuto da Criança e do Adolescente nos artigos sobre Educação Especial e um resumo da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e da Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que são importantes documentos assinados por vários países que se comprometeram a expandir o processo educacional, criando uma escola para todos. O texto contém 32 páginas.

Filosoficamente estas diretrizes contemplam a importância de uma “educação para todos”, tendo como base os seguintes princípios:

- a preservação da dignidade humana
- a busca da identidade

- o exercício da cidadania.

Como estes itens são entendidos como princípios deveriam permear a teoria e a prática. Mas isso não ocorre.

Na página 9, por exemplo, está escrito: “se historicamente são conhecidas as práticas que levaram, inclusive à extinção e à exclusão social de seres humanos considerados não produtivos, é urgente que tais práticas sejam definitivamente banidas da sociedade humana”.

Qual o entendimento que se tem dessa prática que exclui? Posteriormente no texto, na Operacionalização Pelos Sistemas de Ensino prevêem Classes Especiais e Escolas Especiais. Uma Classe Especial dentro de uma escola comum pode ser uma proposta que não exclui? Uma proposta onde os alunos estudem com dignidade, construindo uma identidade baseada na ética? Uma Escola Especial que agrupe na mesma classe indivíduos com sérios comprometimentos físicos ou mentais pode estar se pautando em princípios de cidadania e oferecendo um atendimento diversificado?

As Diretrizes Nacionais como um dos mais recentes documentos na área de Educação não foge à regra das leis que a precederam. Tenta contemplar os dois paradigmas da Educação: a integração e a inclusão. Apesar de considerar que “todas as crianças devem estudar juntas” considera também as excessões à regra.

Ao descrever a possibilidade de todos os alunos estudarem juntos, mas com excessões à regra, o que predomina é o paradigma da integração, pois a existência de projetos numa escola que se baseiam em diagnósticos e avaliações de graus de dificuldade ou o simples agrupamento de alunos por supostas anomalias, o paradigma latente é o da integração, onde “o aluno não tem condições para estar numa classe comum, mas o tem para estar numa classe

especial”. Isso fere um dos princípios básicos da própria diretriz que é o da “busca da identidade”- que deve, por uma questão de dignidade e cidadania criar-se na diversidade.

Quando existe a possibilidade de algum aluno, por algum motivo estudar num outro ambiente que não a classe comum, cria-se a demanda dos “Serviços” e todo um sistema para tratar os desviantes.

A legislação mostra-se inconsistente. Não dá margens para o entendimento de que todas as crianças devem estudar juntas e desobriga o governo a prover o apoio necessário à inclusão de todos os alunos, como se as escolas pudessem atendê-los sem esse apoio.

Mesmo assim, esse documento, cita na página 17 que “a Educação especial não deve ser um sub-sistema da educação mas, permear todo o processo desde a educação infantil ao ensino superior. E que a equipe escolar possa, enquanto grupo buscar os caminhos necessários à inclusão”. Ou seja, reafirma, a importância do grupo e do papel do professor no processo de transformação da realidade.

A legislação, por compreender mais de um paradigma, favorece muitas interpretações e ainda, fica a critério de cada estado ou município (no caso da municipalização), implantar a proposta segundo seu entendimento. Isso equivale a dizer que, por enquanto, tudo pode ficar exatamente como está, o que contradiz o modelo do paradigma da inclusão, que deve estar fundamentada numa educação de qualidade para todos.

Concluindo, a inclusão ^é mais que um modismo, é uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas pela comunidade escolar que entendem o grupo e sua diversidade como a riqueza maior para o fazer educacional, e exatamente por isso buscam no desvio mais um modelo de pensamento e de ação.



CAPÍTULO III

A PESQUISA

Este estudo foi realizado a partir do enfoque da pesquisa etnográfica em educação. Focaliza o profissional da escola enquanto membro de uma equipe de trabalho, a partir da dimensão institucional.

A análise do contexto particular da situação grupal é elemento essencial para a compreensão do tipo de trabalho estabelecido na escola diante da inserção dos alunos com necessidades educativas especiais.

Para André (1995), pode-se dizer que uma pesquisa é do tipo etnográfica quando usam-se técnicas que estão associadas à etnografia como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Para esta autora, a pesquisa do tipo etnográfico possui as seguintes características:

- A ênfase da pesquisa é no processo e não nos resultados finais
- Não há pretensão de mudar o ambiente – os eventos, pessoas e situações são observados em sua manifestação natural.

- Busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem, visando a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

André (1995, p41) afirma ainda que “a pesquisa do tipo etnográfica, que se caracteriza fundamentalmente por um contato do pesquisador com a situação pesquisada permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

A intenção, ao optar por este tipo de pesquisa foi poder estabelecer uma relação de aproximação com a situação estudada para entender como os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação operam a cotidianidade do grupo de profissionais da escola.

Conhecer esse movimento significou voltar a atenção para as relações e interações que constituem o momento de “estar em grupo”- na escola, que se configura no HTPC, compreendendo as forças que impulsionam ou as que retém o grupo, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar.

A escola, nesta perspectiva, se caracterizou como um espaço em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento do objeto, rompendo com uma visão de cotidiano estática e repetitiva, que vem ao encontro do embasamento teórico deste trabalho: a concepção materialista dialética do grupo, do indivíduo e do trabalho.

Esta pesquisa fundamenta-se em dois momentos: a observação participante e a análise de documentos.

A observação será feita em oito reuniões de HTPC, numa escola pública de ensino fundamental da cidade de São José do Rio Preto e a análise de documentos consiste num estudo do plano escolar do ano de 2001 da escola.



O objetivo da observação é poder compreender como o grupo, entendido aqui como a organização dos trabalhadores da escola, se articulam frente à questão da inclusão educacional e o estudo do plano escolar visa a análise de um documento que *a priori* deveria ser produzido por este grupo.

O corpo teórico deste trabalho bem como minhas experiências profissionais me levaram a entender o grupo como a força real da escola. Lajonquière (1993), ao estudar uma proposta chilena de “aperfeiçoamento” de professores entende que o processo de conhecimento deve ser assumido pelo grupo, que tem a tarefa explícita de investigar a cotidianidade escolar a partir das experiências de cada membro.

A inclusão escolar enquanto paradigma, bem como a fundamentação legal de “uma escola para todos” também caminham no sentido do grupo escolar autônomo, onde a escola pondera seu dia-a-dia e escolhe seus caminhos, entendendo a educação como um tecer constante de problemas e soluções dentro e fora da sala de aula.

1 – Os participantes da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é observar os trabalhadores da escola, que reunidos, discutissem as questões que permeiam seu dia-a-dia. A escola escolhida, no ano de 2001 contou com o seguinte quadro de funcionários:

- 1 diretora
- 1 coordenadora pedagógica
- 18 professores
- 1 dentista
- 1 auxiliar administrativo
- 1 atendente de secretaria
- 2 inspetores de alunos

- 3 serventes
- 1 merendeira
- 2 vigias

Destes funcionários, os únicos que se reúnem em grupo para discutir questões sobre a escola são os professores, diretora e coordenadora pedagógica. O momento deste encontro é o HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que como já foi citado consta da legislação e da carga horária dos professores. O HTPC tem a duração de duas horas semanais e é coordenado pela coordenadora pedagógica e ou pela diretora da escola. Os demais funcionários não se reúnem em grupo sistematicamente.

Dessa maneira, os sujeitos desta pesquisa são os 18 professores da escola, a diretora e a coordenadora pedagógica. Dentre os professores, dois são pluridocentes, que é uma função criada na escola, onde o professor fica à disposição da escola para eventuais substituições à outros professores e coordenar/ participar de projetos extra-classe e também conta com uma professora pedagoga, habilitada em deficiência visual que está nesta escola para dar suporte pedagógico aos professores das crianças com deficiência visual e também às crianças. Esta professora iniciou suas atividades nesta escola no ano de 2001, quando entraram também os alunos com deficiência visual.

A escolha desta escola não foi aleatória. Deu-se por conta da matrícula dos seis alunos portadores de deficiência visual e um deficiente mental nesta escola. A escola já contava com outras crianças com deficiência. Dessa forma, após uma pesquisa na cidade, esta escola veio de encontro aos objetivos deste trabalho.

A autorização para que a pesquisa fosse realizada na escola foi dada verbalmente, num primeiro momento pela diretora da escola. Posteriormente a coordenadora pedagógica também concordou e na primeira reunião com o “grupo”, os professores consentiram que eu participasse das reuniões, mas não concordaram que eu as

gravasse, de maneira que o registro escrito foi feito por mim durante as reuniões ou logo após seu término.

2 – A estrutura da análise

O objetivo desta pesquisa é assumir reflexivamente dimensões que se mantinham na inflexibilidade permitindo uma atitude crítica perante a realidade. A teoria desempenha neste processo o papel de abrir horizontes de compreensão.

A análise do registro dos comportamentos verbais e atitudinais do membros do grupo pretende desvelar os sentimentos que existem por trás das atitudes e estratégias de ações dos profissionais da escola e revelar a dinâmica do grupo. Para isso, a análise dos elementos significativos do registro é feita de uma forma flexível, permitindo ao observador encontrar outros sentidos no texto que está sendo lido e fazer novas interpretações diante dos eventos que considerar significativos. Esses elementos significativos são alguns recortes do conjunto de informações descritos.

Esta pesquisa foi realizada num período que compreendeu o ano letivo de 2001. As oito reuniões das quais participei foram distribuídas assystematicamente no calendário seguindo primeiramente uma ordem de assuntos – no primeiro semestre só participei de reuniões cujo tema foi “inclusão educacional”. No segundo semestre, essas reuniões não aconteceram mais e participei de reuniões com temas diversos.

3 – Coleta de dados - registro

A seguir descreverei as observações que fiz na escola discriminando os elementos significativos que estará em *itálico*, seguido de um número, que posteriormente será utilizado para referenciá-los na análise. Algumas observações minhas, que surgiram durante as reuniões estão colocadas entre parênteses.



Vou iniciar o relato a partir da conversa inicial com a diretora que foi meu primeiro contato com a escola.

No dia 22/02/01, após ter combinado, pelo telefone, um horário com a diretora, fui à escola para conversar sobre a possibilidade de realizar minha pesquisa naquele estabelecimento.

Cheguei à escola por volta das 9h30m. Quem primeiro me atendeu foi a professora habilitada em deficiência visual. Ficamos conversando até a diretora poder me atender. Ela contou-me que neste ano, seis de seus alunos haviam sido integrados nesta escola e que sua função era assessorar os professores e os alunos: transcrevia textos do português para o braile e vice-versa e orientava os professores e alunos deficientes visuais quando estavam com dificuldades.

Durante dois anos (1999/2000), ela ficou com estes alunos numa Sala de Recursos para DV que neste período funcionou como uma classe especial, alfabetizando-os em braile e agora integrou-os na escola, numa 3ª série. *Disse que foi difícil encontrar uma escola que aceitasse as crianças. Nesta, a diretora aceitou-os imediatamente. Todas elas.* (obs.1) Convidou as mães para ajudar no trabalho até as crianças se adaptarem melhor e a escola também. As mães se revezavam.

Enquanto conversávamos, chegou uma mãe e confirmou que a escola havia recebido as crianças muito bem. Disse, inclusive, que as crianças que já eram da escola aceitaram os novos coleguinhos e colaboravam com eles nas tarefas do dia-a-dia.

Posteriormente, ao conversar com a diretora sobre os objetivos do projeto de pesquisa, solicitei-lhe permissão para a coleta de dados. Ela concordou dizendo que a escola estava aberta para esta pesquisa. *Contou-me que no ano de 1999 recebeu um aluno portador de deficiência física e que essa experiência foi positiva e permitiu outras, como a que estava acontecendo agora.* (obs.2) Disse que no início deste ano letivo, as professoras

se desesperaram, principalmente as que iriam trabalhar com os alunos com de deficiência visual mas que as coisas já estão mais tranquilas. Uma das professoras já se propôs a fazer um curso de braile. Como na escola só tem duas 3as. séries, os alunos foram distribuídos nestas duas classes, ficando três crianças em cada sala, de maneira que são duas, as professoras que estão trabalhando com as crianças deficientes visuais, uma professora que está trabalhando com o aluno portador de deficiência mental na 2ª série e uma professora que trabalha com o aluno deficiente físico na 4ª. série.

Aceitou as crianças entre outros aspectos porque se colocou no lugar das mães e imaginou como deveria ser sofrido para elas quando seus filhos não são aceitos nas escolas. (obs.3)

As crianças foram matriculadas na primeira série, mas freqüentam a 3ª e no final do ano (ou do semestre) farão uma prova de escolaridade e serão matriculadas na série adequada. Ofereceu-me o plano de ensino da escola para que eu pudesse me informar mais sobre a clientela que a escola atende.

Sugeri que eu conversasse com a coordenadora pedagógica da escola para saber de outros detalhes e ter acesso ao plano de ensino, mas naquele momento a coordenadora não estava. Combinamos que eu voltaria no dia seguinte no período da manhã.

A diretora contou-me ainda sobre um professor da UNESP que faz uma pesquisa na escola sobre etnomatemática. (obs.4)

No dia 23/02/01, no período da manhã, fui conversar com a coordenadora pedagógica. Ela já sabia o motivo de minha estada ali. Contou que acredita que as crianças deficientes estão ali por causa da diretora: primeiro por causa da religião e depois pela ética profissional. (obs.5)



Disse que trabalhavam com os professores com a pedagogia do elogio e com isso elas(ela e a diretora) conseguem muitas coisas, como por exemplo, que o professor aceite o aluno deficiente em sua sala). (obs.6) No início do ano, ou quando se deu a matrícula dos alunos deficientes, os professores resistiram muito, ficaram desesperados, mas que passados 15 dias de aula, o clima já melhorou muito. Os professores estão mais calmos e confiantes. (obs.7)

A Coordenadora acredita que essa primeira reação deva-se ao fato de os professores serem muito comprometidos e “tarimbados”, preocupados, e o medo de não dar conta do recado fez num primeiro momento com que eles rejeitassem as crianças. Com a convivência esse sentimento de rejeição melhorou muito. (obs.8)

Contou-me ainda que na escola tem algumas crianças portadoras de deficiência mental que tem laudo(psicodiagnóstico) mas que estão freqüentando a classe comum. No final da conversa, ela me entregou o Plano Escolar 2000 e pediu para que eu o devolvesse na quarta-feira (28/2), pois iria usá-lo no planejamento com os professores. (obs.9)

Dia 09/03/01 – na visita anterior à escola, quando conversei com a coordenadora pedagógica, esclareci que iria observar algumas reuniões de HTPC que aconteciam na escola e se necessário conversaria pessoalmente com alguns profissionais. Assim ficamos combinadas. Posteriormente, a diretora da escola, depois da reunião de planejamento do ano letivo, solicitou que eu participasse efetivamente dos HTPCs para conversar com os professores pois eles estavam muito angustiados. (obs.10) Conversei com o orientador e combinamos que enquanto pesquisa participativa do tipo etnográfico eu poderia participar dos HTPCs e eventualmente expressar algumas idéias ou propor alguma atividade. Quanto ao número de reuniões (HTPC) que registraria, decidimos que seria definido com o decorrer das mesmas, segundo as necessidades da pesquisa. Algumas

reuniões eu dirigiria, propondo atividades. As atividades propostas tiveram o objetivo de obter dados de opiniões dos professores sobre o assunto “inclusão escolar” e também provocar uma discussão sobre a escola e suas necessidades especiais. Uma outra forma de coletar dados seria a análise do Plano Escolar 2001.

3.1 - Breve descrição da escola¹

A Escola atende alunos do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, em dois turnos, manhã e tarde, organizada em regime de progressão continuada em dois ciclos. A Escola conta com 425 alunos, totalizando quinze classes que funcionam em oito salas. Localiza-se num bairro pequeno e tipicamente residencial, com pequeno comércio formado por mercearias, farmácias, bazares. Articula-se facilmente com o Centro da cidade por meio de dois viadutos. A Escola recebe ainda, alunos advindos de bairros e loteamentos periféricos vizinhos. A renda familiar da maioria das famílias é de um a cinco salários mínimos. Uma parcela significativa dos pais trabalha na construção civil, oficinas mecânicas e similares e como pequenos comerciantes. Quanto às mães, a maioria delas são empregadas domésticas ou se dedicam aos afazeres domésticos. A maioria dos pais tem ensino fundamental completo.

A escola conta com oito salas de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala para a direção, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala para laboratório, uma sala para a secretaria com banheiro e cozinha anexos, uma consultório dentário, uma cantina, uma cozinha para o preparo da merenda escolar, um pequeno almoxarifado e sanitários para professores e para alunos. Conta também com uma quadra de esportes coberta, dois pátios internos (um coberto e um descoberto) e um amplo espaço circundante onde funciona um mini campo de futebol. Segundo o Plano de Ensino,

¹ Dados coletados no Plano Escolar 2001 da referida escola.



2001, ficando a retenção neste ano em torno de 6,86% do total dos alunos matriculados. Não registrou-se nenhuma evasão no ano de 2000.

3.2 - Descrição dos HTPCs

As reuniões de HTPC nesta escola acontecem às segundas-feiras, das 17h30m às 19h30m. A seguir farei a descrição de oito reuniões de HTPC que participei na escola (que foi o total ao longo do ano) e também descreverei a Segunda edição de um evento que ocorre anualmente na escola. Denominarei as reuniões de “encontros” e os descreverei na ordem como foram acontecendo. No primeiro semestre o número de reuniões dos quais participei foi decidido de acordo com o tema – só participei das reuniões que abordariam a questão da inclusão. No segundo semestre, além da reunião de avaliação do primeiro semestre, participei de reuniões aleatórias.

- 1º encontro – 12/03/01

A coordenação tinha programado a projeção do filme: “À primeira vista” (foi a professora habilitada em DV quem sugeriu), que conta a história de um homem que é cego e sua dificuldade de se adaptar à realidade depois que volta a enxergar). Durante o filme, muitos professores ficavam com conversas paralelas.

O filme foi muito longo e sobrou pouco tempo para o debate. *Após o término do filme, os professores não queriam debatê-lo, mas queriam conversar sobre os novos alunos da escola. Eles reclamaram muito. Mostraram-se muito aflitos e angustiados. (obs.12) A diretora da escola, a coordenadora pedagógica, a professora habilitada em DV e a Supervisora de Ensino que neste dia estava presente na reunião falaram o tempo todo tentando explicar porque as crianças precisaram ser matriculadas naquela escola e porque isso foi feito sem consultar os professores, repentinamente.*



(obs.13) Explicaram que as crianças não tinham para onde ir, que muitas escolas recusaram e que foi preciso ver no departamento de planejamento da prefeitura em qual escola havia vagas para as crianças. E as vagas existiam naquela escola, de maneira que encaminharam as crianças. *Os professores questionaram se não deveriam atender somente as crianças do bairro (pois dentre os alunos com deficiência visual, a minoria era do bairro), dizendo que as outras escolas deveriam também receber as crianças.* (obs.14) Responderam-lhes que naquele momento não seria possível separar as crianças por causa da professora de DV, que só poderia estar numa escola. Muitas outras perguntas vieram sobre a situação e muitas reclamações também. *As respostas foram abafando a fala dos professores. Eu disse abafando, pois não pareceram convencidos, apenas pararam de perguntar, diante do fato de que as crianças permaneceriam na escola.* (obs.15)

- 2º encontro – 26/03/01

Nesta reunião, eu havia combinado com a coordenadora pedagógica que no início da reunião ela me apresentaria aos professores, eu contaria do meu projeto e pediria permissão para gravar as reuniões. A diretora foi quem iniciou a reunião dando o seguintes avisos:

- 1 – exame de acuidade visual das crianças – os professores de primeira série deverão fazer.
- 2 – atendimento dos professores aos pais – fixar um horário
- 3– falta dos professores: imprevistas e previstas – Definiu que é para os professores deixar estabelecido o que o estagiário deve fazer e o professor deverá avisar na secretaria da escola a data de sua falta.
- 4– Educação Física Coletiva – A direção não definiu se a Educação Física será coletiva. Os professores que quiserem poderão combinar e realizarem juntos a aula. Uma professora pediu para colocar a tabela de basquete, dizendo que era muito boa – outros professores

pediram bolas. Uma professora sugeriu que eles mesmos poderiam fazer – de crochê. A diretora disse que a comunidade sugeriu que não colocasse a tabela, pois, como a quadra fica aberta à comunidade, os estranhos à escola arrancam-na. Então, é melhor esperar subir os muros para que os visitantes (estranhos) não a destruam. *A diretora explicou-se, falando dos materiais - brinquedos que a escola tinha e que os alunos destruíam, mas que para este ano, está providenciando mesa de pingue-pongue, etc, para que o recreio tenha menos brigas, etc, e os alunos possam brincar com brinquedos mais calmos. (obs.16)*

5 – Total de dias letivos do ano: 200 dias, excetuando-se os possíveis facultativos. Os feriados em que os professores tem que estar na escola, pode-se fazer um revezamento através de sorteio (para contar dia letivo) e vir somente alguns professores. Todos os professores se interessam pelo assunto - pois de acordo com o sorteio, eles não precisariam vir em todos os feriados, mas só no que foi sorteado. Combinaram (a diretora combinou) que passaria a lista no dia seguinte, para que os professores anotassem a data de sua preferência.

6 – Ovos de Páscoa para os alunos – ver antecipadamente para uniformizar: ou entrega para todos os alunos ou não entrega para ninguém – o professor que tiver problema deverá entrar em contato com a diretora para ver o que fazer, pois poderá usar o dinheiro da cantina, ou outra coisa. Sugeriu fazer cotação de preços. *Uma professora pediu para ver os ovos de páscoa – não houve resposta – ou se houve, não entendi. (obs.17)*

7 – cota de xerox – aumentou para 300 para cada professor (antes eram 200) – levar na secretaria da educação com antecedência. (os professores acharam ótima essa notícia, pois disseram que utilizam muito xerox).

8 – ajuda da escola às entidades de São Paulo – a diretora estabeleceu que não o faria mais, pois ajudaria as entidades da cidade. (obs.18)

9 – balancete da festa do sorvete

10 – ouvir a opinião dos professores sobre o representante de classe – se é interessante ou não ter um representante de classe. Pediu a opinião dos professores. Os representantes de classe seriam o ponto de contato com a direção e a coordenação no andamento geral da escola. Uma professora sugeriu que o representante seria eleito para um semestre por exemplo (não precisando ficar o ano todo). *Nada ficou decidido. (obs19)*

11- Música no recreio para acalmar os alunos. Uma professora disse que poucos alunos gostam das músicas do Legião Urbana e outros conjuntos do gênero. Foi sugerido colocar música clássica, Xuxa, Sandy e Júnior – pois o negócio é educar o ouvir dos alunos. Uma professora disse que se o objetivo é que o aluno pare de correr – colocando músicas que não são do ambiente do aluno, eles não vão parar. A diretora insistiu em começar por Sandy e Júnior.

(As professoras conversavam muito durante a reunião. Conversas paralelas.

Os assuntos nunca eram decididos e sempre mudava-se para outro.)

No final da reunião, eu ainda não havia sido apresentada e então pedi para falar. Me apresentei e apresentei o projeto de pesquisa e meus objetivos ali na escola. Pedi para gravar, pois isso facilitaria meu trabalho de registro (eu disse-lhes que precisava registrar as opiniões). Virou uma polêmica e alguns professores não concordaram. Aliás muitos professores olharam-me com desconfiança. Como não houve um acordo, sugeri que pensassem e voltássemos a conversar no próximo encontro.

- 3º encontro - 02/04/2001

O HTPC está marcado para começar toda 2ª feira às 17h30m – que é quando dá o sinal para os alunos do período da tarde irem embora. Neste dia, eu e o professor da UNESP que faz pesquisa sobre etnomatemática combinamos com a coordenadora pedagógica que dirigiríamos a primeira parte da reunião e que às 18h30m a coordenadora



poderia dar continuidade para os recados indispensáveis. A reunião começou um pouco atrasada. A diretora não participou desta reunião porque teve um compromisso no mesmo horário na Secretaria Municipal da Educação. No momento que iniciamos a reunião, a coordenadora teve que resolver um problema na escola e só chegou depois que já havíamos iniciado. Combinamos, eu e a coordenadora que eu iniciaria a reunião sobre a questão de gravar ou não o que seria tratado. *Perguntei aos professores se poderia gravar. Ninguém se pronunciou. Entendi o silêncio como um: não grave e decidi escrever. (obs.20)* Iria falar neste dia sobre Inclusão. Coloquei o exemplo de uma professora que havia me procurado em outro horário, para perguntar sobre uns alunos que estão muito agressivos (antes pedira autorização para a professora para expor isso no grupo – ela concordou). *Essa professora contou que estava com muita dificuldade para lidar com cinco alunos que estão com problemas de comportamentos – eles nem sequer ouviam-na, eram agressivos, não faziam nenhuma atividade proposta. Um destes alunos chegou a dar-lhe um murro. Ela questionou se eles não seriam população elegível para esse estudo em Educação Inclusiva. (obs.21)*

Achamos (eu e o professor da UNESP) muito pertinente a fala da professora e após tê-la descrito para o grupo fizemo-lhes as seguintes perguntas:

- 1 – Quais são nas escola, as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais?
- 2 – O que é uma pessoa portadora de necessidade educacional especial?

Antes dessas perguntas coloquei-lhes rapidamente sobre a mudança da nomenclatura de deficiente para portador de necessidades educacionais especiais.

A partir do exemplo da professora, todos os professores começaram a discutir sobre um número considerável de crianças que desviam da “norma”, que tinham problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem e comportamentos muito diferentes dos demais, se eram portadores de necessidades educacionais especiais.

As professoras foram discutindo sobre essa questão de normalidade/anormalidade, colocando que o indivíduo portador de necessidades educacionais especiais é aquele que foge da normalidade, do padrão da escola. *Em nenhum momento discutiram que padrão é esse imposto pela escola. (obs.22) Uma das professoras que está com os alunos portadores de deficiência visual disse que quando o ano letivo começou e ela se viu numa 3ª série com três crianças cegas, quase enlouqueceu, ficou sem dormir, disse que foi muito difícil, que ela não sabia trabalhar com esses alunos e colocou o tanto que se sentiu excluída. (obs.23)* Nesse momento, a discussão passou a girar em torno do professor que às vezes é portador de necessidades educacionais especiais. Discutimos que num processo de educação inclusiva é importante que todos se sintam como parte atuante do processo. Não adianta incluir os alunos e os professores se sentirem excluídos – isso não é uma escola inclusiva – todos os membros da escola: diretor, coordenador, professor, funcionários, pais e alunos tem que se sentir como partes importantes do processo. A exclusão de algum destes membros compromete o processo de educação inclusiva.

Todas as professoras colocaram que se sentiram excluídas do processo quando os crianças com deficiência visual foram inseridas na escola e elas não foram consultadas e preparadas.(obs.24) A professora habilitada em DV disse que concorda que a decisão tenha sido arbitrária. Ela disse que procurou muitas escolas e que ninguém aceitou os alunos – aquela escola havia aceitado. *Todos os professores se colocaram frontalmente contra a postura da diretora e da coordenadora no que diz respeito a forma como ocorreu a matrícula das crianças. Eles se sentiram muito angustiados, acuados e humilhados com essa postura, pois esse assunto deveria ser melhor conversado e eles deveriam ter sido melhor preparados para receber tais alunos. (obs.25)*

(Neste momento senti uma enorme falta de confiança dos professores na direção da escola – ao contrário da direção, que demonstrou total confiança nos professores) (obs.26)

Em determinado momento, a coordenadora tentou se explicar dizendo que não houve tempo para conversar com os professores, pois a entrada dos alunos foi de última hora e o grupo respondeu criticando a arbitrariedade da direção.

Perguntei ao grupo como eles reagiram naquele momento em que viram que o colega estava precisando de ajuda. *Algumas professoras responderam que o grupo não fez nada e uma outra professora disse que o tempo todo se colocou ao lado da amiga questionando a presença das crianças na escola e pressionando para que os alunos não estivessem lá. (obs.27)*

A discussão caminhou enfatizando que muitas vezes na escola, o professor se sente portador de necessidades educacionais especiais, ou seja precisa de uma ajuda técnica, de um “colo para chorar” – para passar as dificuldades do dia-a-dia. *Uma das professoras da 3ª série disse que no início do ano não teve esse respaldo e que estava muito sentida com toda essa situação. (obs.28)*

(Notei que havia uma fala agressiva para com a diretora da escola. De onde viria essa agressividade? Seria somente por conta da inclusão das crianças com deficiência visual?)(obs.29)

Essa professora disse que sentiu uma angústia imensa. *Disse que no começo a professora habilitada ofereceu ajuda mas ela não aceitou achando que deveria dar conta do recado, mas em um dado momento viu que não estava dando conta nem das crianças deficientes visuais e nem das outras, então aceitou a ajuda e agora está mais acostumada e “dando mais conta”. Agora consegue lidar melhor com os alunos. (obs.30)*

(Parece que essa professora agora não está mais com necessidades especiais,

está conseguindo lidar melhor com os alunos, já passou a fase da angústia e não está mais precisando de ajuda)

A discussão continuou e o tema voltou a ser normalidade/anormalidade, padrão de comportamento. Neste momento, uma das professoras dos alunos com deficiência visual disse, que se o problema era comportamento, seus alunos não eram portadores de necessidades especiais, pois tinham um ótimo comportamento!

(Mas que andança de conceito! – os deficientes não são os portadores de necessidades especiais!)

Esta professora disse: “Se as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais são as que tem problemas de comportamentos, então os meus não entram nesta lista, pois são crianças dóceis, meigas, etc”.

A discussão não evoluiu na questão normalidade/anormalidade, mas evoluiu sobre que as necessidades especiais permeiam à todos na escola, ora um, ora outro, ninguém está à salvo e ninguém é um eterno portador de necessidades especiais. Ele é hoje, mas pode não ser amanhã e que o mesmo método usado para um, pode não servir para um caso idêntico.

(Justamente por causa disso as idéias e os fazeres na escola precisam circular para que todos possam aprender/ensinar à todos).

A reunião foi bastante animada e os professores se interessaram pelo assunto e falaram bastante. (obs.31)

Ficou bastante claro a mágoa dos professores com a direção da escola, pois entenderam que ela havia tido uma conduta antidemocrática. (obs.32)

Depois da reunião, fiquei conversando com a coordenadora da escola que contou-me sobre o processo de municipalização. Disse que os professores do estado

sofreram muito, muitos já estavam chegando à aposentadoria e a municipalização deixou-os numa situação de instabilidade muito grande. (obs.32)

(Será que vem daí a agressividade para com a direção da escola?) As professoras das 3as. séries da manhã, que é onde estão matriculadas as crianças portadoras de deficiência visual são funcionárias do estado e sentiram-se prejudicadas com a municipalização.

- 4º encontro - 09/04/01

Esta reunião foi dirigida pela coordenadora pedagógica. Eu sabia somente que o tema seria Inclusão, mas não sabia que tipo de atividade seria desenvolvida.

A coordenadora trouxe um texto da revista Nova Escola (junho/99), com o título: “Inclusão: Qualidade para todos”, para discutir com os professores. Antes da reunião, pediu para que eu lesse o texto com os professores. Eu sugeri que algum professor lesse e que eu que participaria do debate.

Quando os professores chegaram e se acomodaram, ela pediu para que alguém lesse o texto e uma professora começou a ler, porém, concomitante à leitura, a coordenadora começou a escrever na lousa uma espécie de questionário (estatístico, encaminhado pela secretaria da educação) que os professores deveriam responder sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem, e sobre crianças deficientes. Alguns professores pararam de ler o texto e outros continuaram. Alguns, então, liam o texto, outros copiavam da lousa, outros conversavam paralelamente. (obs.33)

A coordenadora escrevia na lousa e alguns professores copiavam, enquanto uma professora lia o texto e alguns outros prestavam atenção. (Uma situação confusa!) Depois que ela acabou de passar as perguntas na lousa, voltou-se para

o grupo. Neste momento, a diretora chegou na reunião e houve um consenso de todos lerem o texto.

Como tinha muitos trechos falando sobre crianças que foram incluídas, ela (a coordenadora) escolheu o que seria lido ou não, de modo que o professor que estava lendo limitou-se às suas indicações. (obs.34) Quando terminou o texto, houve um silêncio geral e ninguém se manifestou. Ela perguntou o que acharam do texto e todos continuaram sem se manifestar. (obs.35)

Um professor falou depois do longo silêncio que o texto era muito bonito. Uma outra professora falou sobre a questão da alfabetização e que muitas vezes quando um aluno vai escrever, para ele está super certo e só quando o professor questiona é que o aluno vai pensar que pode não estar tão certo. Eu me coloquei dizendo que o texto tinha uma linha teórica, mas que existiam outras. O exemplo do texto encaminhava a criança com dificuldade de aprendizagem para a fonoaudiologia e que a professora estava falando de uma outra onde o erro é entendido com uma hipótese do aluno sobre o assunto e que confrontada com a realidade (se for diferente) cria um conflito cognitivo para a criança – a criança se questiona e a partir daí vai construindo seu conhecimento. Estabelece-se uma intermitente troca de papéis – o professor se coloca no lugar da criança para descobrir como ela está vendo a situação e essa e a criança tenta ver com outros olhos construindo o conceito. Falei um pouco dessa hipótese. Depois a professora perguntou sobre um relato do texto, de um menino que se chama Rui, que está na 7ª série e que não sabe ler e escrever. Ela questionou a prática que mantém o aluno R., 14 anos, na 2ª série (desta escola) esperando que ele aprenda e questionou se essa é uma prática válida (pois a escola retém os alunos que não estão alfabetizados). Coloquei minha posição, onde explicito os benefícios da escola além dos conteúdos e que os professores deveriam rever a questão do currículo, caso contrário, cada dia mais eles iriam se angustiar frente à esse novo paradigma da

Educação Inclusiva. A coordenadora e a professora habilitada em DV, questionaram o valor da escola para a criança “ah, mas se não aprende, por que estar aqui na escola? Qual benefício ele tem aqui? Ele vai sair analfabeto na 8ª série, prestar um vestibular e aí, como poderá cursar uma faculdade?” Eu respondi-lhe que estar na APAE não garantiria seu aprendizado e nem a inserção social que a escola possibilita.

(Neste momento, notei que os professores estavam mais interessados no assunto)

Uma professora em particular, fica (na reunião) o tempo inteiro na defensiva. Ela conversa paralelamente com outra professora o tempo todo, não aceita o que está sendo falado, mas não dá sua opinião. Discorda sempre. Uma outra amiga dela também fica o tempo todo na defensiva. Olham com desconfiança para quem vai falar e sempre emitem uma opinião cética sobre os assuntos. (obs.36)

A professora da 2ª série começou a discutir o currículo, dizendo que o pessoal do MEC é “muito burro” e o que eles tem que fazer é discutir o currículo, pois para que aquele tanto de matéria de 1ª à 4ª série se tudo aquilo é inútil para o aluno? Disse também que às vezes ensinava-se a mesma coisa na 2ª e na 3ª série. Uma coisa inútil e que o conteúdo deveria diminuir.

(A discussão sobre o currículo não interessou aos demais professores. É como se fosse uma discussão que não tivesse nada a ver com os problemas que estavam enfrentando). (obs.37)

Falei sobre as crianças que necessitam de modelos mais avançados de desenvolvimento (segundo Piaget), para poderem se desenvolver. Por isso um ambiente diversificado é o melhor local para o aprendizado. Só a solicitação do meio poderia possibilitar que essas crianças desenvolvessem seu potencial cognitivo, social da melhor maneira possível. Nas classes, nem sempre atinge-se 100% dos alunos, fazendo-os

progredir igualmente. Alguns alheios à nossa vontade, escapam-nos e não aprendem como gostaríamos, mas a escola cumpre sua função social.

A coordenadora e a professora habilitada questionaram esse “estar na escola”, pois se a criança não sabe tem que ficar retida e que este é um critério da escola e que foi a Secretaria Municipal quem mandou fazer. (obs.38)

Durante a leitura do texto, a coordenadora colocou na lousa algumas questões que os professores deveriam responder para um levantamento que estava sendo feito pela Secretaria da Educação sobre os alunos deficientes e os com dificuldades de aprendizagem. A discussão era entrecortada por explicações de como os professores deveriam responder. Então os professores discutiam um assunto e copiavam outro da lousa.

Alguns professores não participam das discussões, ficam com conversas paralelas discordando do que está sendo falado, não expõem sua opinião para o grupo, somente para um amigo ao lado. (obs.39)

Os professores me olharam com estranheza, com um certo distanciamento. Penso que porque eu, além de chegar junto com os novos alunos, expressei algumas opiniões “a favor” da inclusão e que no momento parecia ser contra a opinião geral. (obs.40)

Essa foi a última reunião da qual participei no primeiro semestre. Os professores solicitaram à direção da escola que no horário de HTPC pudessem fazer suas cadernetas, preparar aulas e com as discussões isso não era possível. (obs.41) Retornei na primeira reunião do segundo semestre.

- 5º encontro – 23/07/01

No dia 23/ 07/ 01, os professores da Escola voltaram do recesso de julho e deveriam realizar uma jornada pedagógica em dois dias na escola e só na quarta-feira é que



os alunos também retornariam. Como eu havia pedido para a diretora um momento com os professores ela sugeriu que fosse na jornada, no dia 23, às 13 h, na própria escola.

Cheguei à escola por volta das 12h50m e os professores estavam almoçando e me receberam muito bem.

1.º Encontro: Iniciamos nossa reunião às 13h30m. Inicialmente falei-lhes sobre os rumos do meu trabalho e sobre o quanto foi valioso para mim ter participado dos HTPCs no primeiro semestre e propus que conversássemos sobre o trabalho feito.

2.º Encontro: Dividi a sala em quatro grupos de professores e um grupo formado pela diretora e coordenadora pedagógica. Pedi para que discutissem nos grupos a questão proposta e em seguida escrevessem a resposta numa cartolina que seria apresentada aos outros membros do grupo. Pergunta:

A - O que é Inclusão?

Resposta: As respostas foram as seguintes (seguindo a ordem dos grupos):

- 1 - *“É a inserção, integração, trazer para o grupo o que estava à margem”*
- 2 - *“Adequar-se às necessidades especiais das pessoas oferecendo condições e oportunidades que contribuam para a formação da identidade cidadã das mesmas”*
- 3 - *“É trazer alguém para um grupo já formado e com características diferentes.”*
- 4 - *“É o processo de integração do aluno diferente em classes regulares, tornando-o um ser social, participativo e criativo dentro da sua capacidade, isto é, um cidadão.”*
- 5 - *“Inserir crianças com deficiências em um meio, visando sua integração.” (obs.42)*

3.º Encontro: A reunião dos docentes seguiu de maneira semelhante.

4.º Encontro: Depois de conversarmos sobre a questão da inclusão, pedi-lhes que falassem um pouco da trajetória do primeiro semestre. Solicitei que fizessem isso em grupos, no mesmo esquema da questão anterior, respondendo à três questões:

- 1- Quais os avanços que sentiram ao final do primeiro semestre?

- 2- Quais os problemas que sentiram no decorrer do processo e que ainda não tem solução?
- 3- Quais as soluções para estes problemas?

As respostas foram as seguintes(de acordo com a ordem dos grupos);

Avanços

- 1 – “Sociabilidade muito grande, adaptação ao ambiente físico da escola, cooperativismo e aceitação do grupo.

Quanto ao professor, mais tranquilidade.”(obs.43)

- 2 – “Houve maior integração entre estes quanto ao comportamento, já a aprendizagem, cada um dentro de seu limite, houve progressos.

O trabalho se tornou mais fácil.”(obs.44)

- 3 – “Parte Social- *(Os alunos de um modo geral tornaram-se mais solidários e participativos).(obs.45)*

Parte Emocional – (os alunos estão mais seguros, tranquilos).

Parte Intelectual – (Os alunos valorizaram o professor, a escola e o ‘aprender’)

Por parte do corpo docente e administrativo – *(todos de um modo geral estão menos angustiados, mais seguros e esperançosos).(obs.46)*

- 4 – “Professores/ Alunos –

- Adequação curricular
- *Relaxamento (ansiedade com relação ao aprendizado e aceitação das professoras pelos alunos)(obs.47)*
- Aceitação dos limites e regras de disciplina (maioria)
- Domínio de algumas habilidades: organização, uso correto de material escolar, por ex. (maioria)
- Auto-estima em ‘alta’ (maioria)

5 – Avanço significativo na aquisição de conteúdos.

- Melhorou a socialização (convivência com grande número de crianças)
- *Acesso às informações que facilitou a aceitação*
- *Aquisição de novos conhecimentos específicos da deficiência (obs.48)*

Problemas

1 – *Problemas com o deficiente visual, o maior problema encontrado foi com o colega monitor no momento de registrar os conteúdos porque este se atrasa nas próprias atividades. (obs.49)*

Quanto ao professor – angústia de não atingir os objetivos mínimos necessários. (obs.50)

2 – O grande obstáculo é desenvolver um trabalho diferenciado de forma a atingir o objetivo proposto, que neste caso é desenvolver a aprendizagem; isto devido aos problemas apresentados, sendo eles autista, indisciplina, maturidade e outros.

3 – Ansiedade para professores, alunos e funcionários.

- *O uso e o conseqüente barulho das maquininhas (as máquinas de datilografia braile), dispersando os alunos (obs.51)*
- Achar uma criança para ser monitor.

4 – Estrutura dos funcionários (falta)

- *Deseestrutura familiar (obs.52)*
- Dificuldade de acesso às clínicas especializadas ou profissionais capacitados (financeiras, em especial)
- *Capacitação deficiente ou inexistente dos professores da rede. (obs.53)*

5 – *Defasagem em matemática. (obs.54)*

- Falta de estrutura familiar (clientela em geral)

- *Um especialista (psicólogo) na U.E. que atendesse os alunos especiais e orientasse os professores.(obs.60)*

Os professores se interessaram bastante pelo trabalho e todos participaram, todos deram sua opinião nos subgrupos e depois no grupo maior, mas no final da reunião mostraram-se incrédulos em relação ao que poderia ser feito e *discutiram timidamente algumas coisas que poderia ser mudada na escola,(obs.61)* como os monitores para as crianças cegas, e a adequação do número de alunos deficientes visuais por classe (que neste ano foi de três por 3ª série – as professoras consideraram o número alto devido ao barulho das maquininhas)

- 6º encontro – HTPC de 29/10/01

O HTPC iniciou-se às 17h45m. A diretora não estava presente e a reunião foi conduzida pela coordenadora pedagógica.

Iniciou com avisos gerais:

- *Os professores deveriam procurar a Secretaria Municipal da Educação para efetivar a mudança de sua condição de celetistas para estatutários. Uma professora questionou se isso era bom e uma outra respondeu que para os “novos sim”, mas que para os “antigos era prejuízo”. Ninguém comentou mais o assunto.(obs.62)*
- Avaliação com as crianças das 3ªs. e 4ªs. séries (avaliação geral das escolas - uma espécie de SARESP do município). Informou a data.
- Contribuição do mês. (Os professores pagam uma quantia por mês à escola, para um fim que eu não soube – eles disseram que pagariam)
- Roubo de uma moto na frente da escola – a coordenadora pediu que todos tomassem cuidado com seus veículos.(Nesse momento todos conversaram sobre os perigos que rondam o bairro)

- Aquisição de um pirógrafo (que foi pedido por uma professora).
- Feira da Pechincha em 01/12/01 para repor aula do calendário caso houver ponte no dia 16/11/01. Uma professora disse que era um dia ruim pois as pessoas estavam sem dinheiro – todos discutiram uma data e a questão do feriado. *Alguns professores não sabiam que haveria Feira e disseram ter doado algumas coisas velhas para outras entidades. Uma professora disse ter uma falha de comunicação sobre esse assunto.* (obs.63) A Coordenadora sugeriu que a data ficasse a mesma (02/12) e que era para todos trazerem doações e pedirem para os alunos trazerem também.
- *Dia da família na escola (instituído pelo governo federal). A Coordenadora informou a data, os professores reclamaram. Pareceram não gostar muito da idéia. Disseram que uma por ano está de bom tamanho. Uma professora disse que os pais estão ficando muito mal acostumados. Alguns professores disseram que precisa ter aula.* (obs.64) A Coordenadora sugeriu que fosse feito em uma outra data, junto com uma outra reunião, os professores adoraram a idéia, mas disseram que seria um problema pois a televisão estaria divulgando outra data. A Coordenadora sugeriu que ninguém falasse nada e que se algum pai aparecesse seria servido café com bolachas. Disse que se informaria se esse encontro poderia ser realizado em outro dia. (Esse assunto, como os demais, ficou indefinido).
- Reunião de pais na escola – Os professores contaram que vieram mais de 60% dos pais e que a reunião foi muito boa. As professoras disseram também que o novo horário de atendimento aos pais (mais amplo) ficou melhor.
- Convite “mostra do meio ambiente” – A coordenadora mostrou o convite da Mostra que vai acontecer na escola e pediu que os professores sugerissem modificações. Uma professora disse: *“O convite está muito chique, vão pensar que aqui tem muita coisa.”* A coordenadora respondeu *“tem sim”*. (obs.65) Depois a coordenadora disse

que não havia encontrado patrocínio para o telão e pediu sugestões para os professores.

- *O assunto acima ainda não havia terminado e a coordenadora distribuiu um texto “O estranho procedimento de Dona Dolores” – uma crônica de Luís Fernando Veríssimo. Alguns coordenadores começaram a ler em silêncio. A coordenadora continuou dando recados, muitos recados. (obs.66)*
- *Formatura da 4ª série – os alunos não querem mais festa de formatura, querem um dia de passeio. Muitos professores deram opiniões e outros continuavam a leitura do texto em silêncio.*
- *Depois a coordenadora pediu que alguém lesse o texto em voz alta. Uma professora leu todo o texto. Todos riram no final.*
- *A coordenadora perguntou se os professores queriam um tempo para conversar sobre a mostra. Eles não sabiam se queriam este tempo. Uma professora respondeu que já tinham conversado e que agora era “mãos à obra”.*
- *Antes do tempo para conversarem, a coordenadora ainda deu outros avisos rápidos como o da “Semana da Leitura”.*
- *Perguntou também sobre os convites da mostra e os professores disseram que gostaram muito. (obs.67)*
- *Depois de tudo isso os professores se reuniram em grupo para discutir sobre a mostra.*

(Essa reunião pareceu boa. Os professores estavam mais tranquilos, alegres, participaram mais da reunião, apesar da reunião ser um pouco confusa, pois abre-se um monte de assuntos e não se fecha nenhum. Será que era a ausência da direção na reunião que permitia que os professores ficassem mais tranquilos? Seriam os assuntos, mais amenos?)

- 7º encontro – 12/11/01

Este HTPC iniciou-se às 17h45m, sob a direção da coordenadora pedagógica. A diretora chegou quase no final da reunião.

Iniciou dando alguns avisos (os avisos parecem ser de praxe no HTPC):

- Distribuição dos convites da II Mostra do Conhecimento que vai acontecer na escola.
- Feira da Pechincha – dia 01/12/01 – não esquecer de trazer roupas e calçados.
- Os espirais para encadernar os trabalhos dos alunos chegaram. Uma professora perguntou sobre a capa e a coordenadora sugeriu papel cartão. A professora disse que não é durável, mas a coordenadora disse que o outro é muito caro. Os outros professores concordaram com a coordenadora.
- *No próximo HTPC poderá vir um aluno da UNESP – estagiário de Matemática, se os professores quiserem. Segundo a coordenadora, ele “arrumou” o laboratório e lá tem muitos ábacos e tangrans. Este professor se prontificou a fazer um trabalho com os professores sobre estes materiais. Alguns professores concordaram, outros não se manifestaram. A coordenadora reforçou dizendo: “o último trabalho dele com material dourado foi bom, não foi?” Perguntou. Alguns disseram que sim e ficou combinado. (obs. 68)*
- Teatro: Cinderela – para todos os alunos da escola. (Um grupo de teatro infantil que estava na cidade foi vender o espetáculo para a escola). A coordenadora disse para pedir para os alunos trazerem R\$ 1,00 – quem não tiver não traz. Os professores questionaram dizendo que é injusto com quem paga e ele não vão querer pagar mais. A coordenadora disse que “não aceita” a criança não assistir à peça porque não tem o dinheiro e que isso é exclusão (perguntou se eu concordava – eu não me manifestei) e que é bom explicar para as crianças que tem alunos que não podem pagar. Uma professora relatou que no ano anterior ela cobrou de todos e explicou para a classe

que quem não trouxe poderia trazer depois (mas não trouxeram, mas as outras crianças não ficaram sabendo). Quase ninguém ouviu o relato dessa professora e os que ouviram não se manifestaram.. A coordenadora sugeriu que esse assunto fosse conversado com os pais. Ninguém disse nada e ela mudou de assunto. Antes disso, ela havia dito que foi necessário impor algumas condições para o grupo se apresentar pois eles queriam cobrar muito caro – *ela negociou e conseguiu.*(obs.69)

- Correção do convite da Mostra –
- *Os professores deverão pegar as cadernetas e dividir os alunos em bom, médio, fraco e FF (fraco-fraco, repetente) – para que ela tenha uma visão global da situação e o que a escola pode fazer – os que vão precisar de reforço e coordenação motora e para montar as turmas no ano de 2002.*(obs.70) *Alguns professores tiveram dúvidas, ela esclareceu. Enquanto alguns professores buscavam a caderneta, uma professora disse “tem que fazer isso agora?” e outra respondeu “melhor que ficar ouvindo”. Os professores “obedeceram”, buscaram rapidinho as cadernetas. Parecem gostar desse fazer.*(obs. 71) Os professores pluridocentes e a especialista em DV ficaram sem fazer nada. A coordenadora explicou ainda que os professores deveriam colocar em vermelho os alunos que fossem ficar retidos.
- Enquanto os professores faziam a lista, a coordenadora continuou falando sobre a Mostra, avisando que no dia anterior ao evento não teria aula para poderem arrumar a escola e uma professora sugeriu que eles viessem no mesmo horário. Todos concordaram.
- Ao entrar, a diretora avisou que está providenciando o transporte dos alunos da 4ª série, mas que está muito difícil. Uma professora sugeriu que um dos passeios fosse eliminado, pois estão com excesso de trabalho. A diretora concordou. (Essa professora foi a mesma que sugeriu o horário do dia anterior à mostra).

- A coordenadora voltou ao assunto da Mostra e perguntou qual horário os professores preferiam e sugeriu também que os alunos viessem ajudar. Todos concordaram com isso e quanto ao horário combinaram no dia anterior às 8h.
- Enquanto os professores continuavam fazendo a tal lista, a coordenadora colocou um quadro na lousa e pediu para que os professores dividissem (escolhessem) os “stands”- o espaço que iriam querer para montar seus trabalhos. Os professores sugeriram que o espaço fosse reduzido por causa da chuva, que poderia estragar alguns trabalhos e prejudicar os alunos – ela concordou e eles dividiram os espaços sem confusão. Foi muito tranqüila essa divisão e não houve conflitos. “Quero ver caber” disse a coordenadora e todos riram – “também este ano, vocês se superaram”.

(Parece que os professores gostam da coordenadora. A relação é servil.

Ela manda e as professoras obedecem. Há questionamentos, mas no geral cumprem as regras estabelecidas. Parece ser assim com a diretora também, porém com um distanciamento maior. (obs.72)

- *Aviso sobre redução da carga horária (proposta pelo novo estatuto do magistério e que ainda não havia sido aprovado): redução da jornada, mesmo salário (foi retirado o horário de preparação de material). Foi reduzido de 35 horas para 33. Alguns professores que quiserem dobrar a jornada, pode. Os professores comemoraram. (obs. 73)*
- Uma professora pediu que mudasse o dia do estagiário de Matemática vir, pois nesta estariam preparando a mostra.. A Coordenadora respondeu que não era possível.

Os professores se reuniram com seus pares para preparar o material da Mostra.

-23/11/2001 – II Mostra do Conhecimento



O relato a seguir não é de uma reunião, mas de um evento que ocorreu na escola. Decidi incluí-lo aqui porque é bastante significativo e revela dados importantes para o trabalho.

A Escola realizou no mês de novembro a II Mostra do Conhecimento, cujo tema foi “Meio Ambiente”. Os professores exporiam os trabalhos que realizaram durante o ano letivo com os alunos sobre o tema. Seriam também feitas algumas apresentações artísticas. Foram convidados além dos próprios alunos, os pais, os funcionários da Secretaria da Educação e comunidade local. A exposição dos trabalhos e as apresentações artísticas seriam feitas numa sexta-feira das 8h às 13h. Este é o segundo ano que acontece esta exposição.

No dia da exposição, as mesas com os trabalhos dos alunos estavam dispostas em semicírculo no pátio e no centro haviam cadeiras para os convidados assistirem as apresentações artísticas. Os professores estavam nas mesas com alguns alunos explicando os trabalhos para os convidados que se interessassem.

Ceguei na escola no momento em que iria começar a apresentação das 3as. séries. A apresentação era um coral cantando a música do Pe. Marcelo Rossi “Erguei as Mãos”. Junto com a música, apresentaram uma coreografia, fazendo gestos. Os alunos com deficiência visual são alunos da 3ª série e estavam no coral. Cantavam a música e erravam muito ao fazer os gestos. A professora da classe estava perto deles e às vezes corrigia um ou outro aluno. A professora habilitada também estava perto deles fotografando-os. Todos os alunos cantavam alto e pareciam entusiasmados. Ao terminarem foram muito aplaudidos.

Em seguida vieram outras apresentações e uma homenagem à uma mãe “amiga da escola”, que durante o ano de 2001, prestou serviços na biblioteca e também à coordenadora pedagógica por seus esforços para que a mostra acontecesse – uma



professora entregou-lhe um presente. A Coordenadora disse que estava muito emocionada. (obs. 74)

A Diretora era a apresentadora dos números artísticos. Os alunos, alvoroçados, andavam para lá e para cá, corriam, brincavam e somente alguns assistiam as apresentações. Depois vieram outras apresentações: teatro, dança e dois números apresentados somente pelos alunos portadores de deficiência visual. Cantaram e tocaram músicas. No final, o coral das 3as. séries voltaram e cantaram uma música sobre a preservação do nosso mundo. Quando estavam cantando, levantaram uns cartazes com palavras sobre a preservação da vida.

Encerradas as apresentações fui conversar com as professoras que ensaiaram o coral e parabeneizei-as dizendo que havia ficado muito bom. Elas sorriram, agradeceram e uma delas disse-me que fica emocionada com isso, que só de ensaiar as crianças já ficava emocionada. (obs. 75)

Neste evento foi apresentado um clipe da escola onde mostrava os alunos e professores em sala de aula. Os professores gostaram muito do clipe. Todos falaram que ficou muito bom. O clipe foi sugestão da coordenadora pedagógica e foi ela que organizou tudo, inclusive o telão para mostrá-lo. (obs. 76)

Da Secretaria da Educação só compareceu o supervisor responsável pela escola. A Mostra estava marcada para ser encerrada às 13h, mas às 12h, praticamente todos já haviam ido embora ficando somente os professores que, em círculo, ficaram conversando. Pareciam cansados e aliviados. Às 13h, guardaram todos os trabalhos e foram embora.

Na saída, eu fiquei conversando com a supervisora de ensino e a coordenadora pedagógica veio falar com ela e pediu “uma força” para a escola na montagem das classes para o ano seguinte, pois os professores decidiram que os alunos



com deficiência visual seriam distribuídos por três salas de 4ª série e não mais em duas sala como era no ano anterior. Para que isso fosse possível cada classe deveria ter 25 alunos cada e a escola estava pedindo ajuda da supervisora para que a secretaria aprovasse tais classes. A supervisora prometeu ajudar no que fosse possível.(obs.77)

- 8º encontro – 26/11/2001 –

Ficou combinado no penúltimo HTPC antes desse, que o estagiário de matemática, faria uma orientação técnica sobre o uso do ábaco. Estava marcado para a segunda-feira anterior, mas foi desmarcado em função da Mostra e transferido para essa semana.

A coordenadora pedagógica não estava presente neste HTPC, pois estava numa reunião na Secretaria da Educação discutindo o estatuto do magistério que iria ser votado no dia seguinte pela Câmara Municipal. Foi a diretora quem coordenou a reunião. Os professores estavam sentados em semicírculo.

A diretora iniciou a reunião falando:

- *A escolha de classes para o ano de 2002. Todos os professores terão os mesmos direitos na escolha dessas classes, seguindo o critério da pontuação. Os professores que são do estado souberam na semana anterior que seriam os últimos a escolherem as classes, pois a Secretaria mudara o sistema de pontuação. Ela disse para que todos ficassem tranqüilos, pois ninguém seria prejudicado.(obs.78)*
- Criticou o projeto aprovado pela Câmara Municipal “Gestão democrática no município”- disse que acredita que é o ideal, mas que a população não está pronta para votar e que há muito partidarismo e que além disso foi votada pela Câmara sem uma ampla discussão com a comunidade.
- *Mostra do Conhecimento. A diretora leu o recado da Coordenadora parabenizando*

a todos pelo evento e dizendo que gostou muito. A diretora disse que também gostou, mas achou as apresentações muito longas. Alguns professores concordaram e disseram que os alunos que estavam assistindo fizeram muito barulho. Nenhum professor disse se gostou ou não e mudaram de assunto. (obs. 79)

- Formatura das 4as. séries – dia 13/12 – apresentações artísticas, uma professora disse que só os alunos das 4as. séries se apresentariam, mas a diretoria disse que outros alunos também poderiam se apresentar. As professoras da 4ª série discordaram de alguns pontos da formatura no início. A discussão não prosseguiu e passaram então a definir outras datas, tentando combinar a melhor forma deles fazerem a festinha de formatura.
- *(O estagiário de matemática estava esperando...)* (obs. 80)
- aviso sobre a data do conselho de classe – alguns professores se surpreenderam com a data dizendo que era muito cedo e que não daria tempo de terminar o conteúdo. Uma professora perguntou se poderia dispensar os melhores alunos e a diretora respondeu que não, que era preciso que todos cumprissem os 200 dias letivos de aulas.
- Bazar da Pechincha – A diretora pediu a contribuição de todos (doações) e marcou para decidirem esse assunto no outro dia. Pediu para que os professores anotassem qual horário preferiam fazer.
- A diretora voltou ao assunto da formatura e pediu para que as professoras resolvessem a questão da data e do horário da formatura.
- Finalmente apresentou o estagiário – quartanista do curso de matemática da UNESP. Ele havia feito um levantamento do material de matemática que tinha no laboratório da escola, jogou fora o que “não prestava mais” e organizou o que tinha condições de uso.



- passou a ata para os professores assinarem.
- O estagiário começou a falar sobre o Ábaco. Ele disse que não sabia as atividades práticas com os alunos, somente a teoria e que os professores deveriam falar de suas experiências práticas. Falou sobre a história do ábaco e do sorobã. Contou que o modelo de ábaco que eles utilizam na escola é russo, com a diferença que aqui as contas são mais coloridas.

Uma professora estava corrigindo provas, outras estavam escrevendo e penso que era alguma prova. Alguns professores prestavam atenção.

(Pareceu-me que os professores já sabiam trabalhar com o material)

Ele perguntou sobre as experiências dos professores com o material e uma professora contou que fez bons trabalhos em classe. Quando ele começou a fazer umas demonstrações, todos começaram a prestar atenção.(obs. 81) A professora habilitada em DV disse que os cegos “só” aprendem matemática com o sorobã – nenhuma professora questionou.(obs. 82) O estagiário perguntou se havia necessidade de trabalhar com operações e todos responderam que não. Ele passou algumas atividades na lousa para que os professores respondessem com o ábaco. Neste momento, os professores pareceram interessados, embora pareceu-me que aquele assunto não era novidade para eles, e prestaram atenção nas respostas do professor. Perguntou para os professores como os alunos entendem valor posicional (unidade, dezena, centena). Só uma professora e a especialista de DV responderam.

- Depois a coordenadora pedagógica chegou, mas o estagiário continuou até o final.

(Nesta reunião que foi dirigida pela diretora, não tive mais a sensação de que os professores ficavam resistentes ante sua presença. Talvez essa seja uma defesa circunstancial dos professores).

Essa foi a última descrição de reunião. Entendemos que não era necessário



participar de outras e que o material coletado era suficiente para uma análise.

4- Análise dos elementos significativos

A análise dos elementos significativos será feita seguindo uma certa ordem dos encontros descritos aqui e a numeração das observações (que foram colocadas em itálico).

O primeiro ponto de análise é a formação do grupo. A escola não mantém uma discussão periódica com todos os funcionários da escola. Os outros funcionários como serventes, inspetores de alunos, etc não contribuem efetivamente para a prática escolar através de relatos, dúvidas ou sugestões. Se o fazem, é pessoalmente à direção e não no grupo. O grupo “pensante” da escola neste caso são os professores e a direção. Cada profissional cumpre sua função e cada um à sua maneira. Na realidade, o grupo dos professores existe em função dos HTPCs, que são obrigatórios por lei e não uma necessidade real sentida pelos seus membros que decidiram se reunir para discutir as questões do dia-a-dia da escola. A competência desta escola passa por duas esferas: a política – o governo deve prover a escola e a individual: os profissionais devem cumprir sua função. A esfera da organização grupal aparece muito fragilizada. O grupo, através das reuniões, mostrou a solidão dos funcionários e um espaço muito limitado para trocas e aprendizagens efetivas.

No ano de 2001, a escola contava com oito crianças portadoras de deficiências entre seus alunos: seis deficientes visuais na 3ª série, um deficiente mental na 2ª série e um deficiente físico na 4ª série². O município encaminhou uma professora habilitada para esta escola para acompanhar os alunos com deficiência visual e auxiliar os professores destas crianças, mas não se pronunciou sobre as outras crianças. No início do

² Um aluno deficiente mental e o aluno deficiente físico já estavam na escola no ano anterior.



relato (obs.1, 3 e 5), a professora habilitada diz da dificuldade de encontrar uma “escola” para estas crianças, ficando a critério de cada diretor o cumprimento à lei que determina que TODA criança deve estar na escola. A inclusão educacional surge, então, como uma opção e não como ações políticas para o setor. A escola, representada pela direção quis os alunos. A diretora aceitou-os. Essas crianças conseguiram uma vaga nesta escola porque a diretora concordou, mesmo contra a vontade dos professores. Segundo a coordenadora pedagógica, a diretora não se negaria a recebê-los, devido à sua formação religiosa e ética. Werneck (1997), diz que uma sociedade inclusiva prima por direitos adquiridos e não pela caridade, que é o que acontece com a maioria das escolas. Outras escolas já haviam se negado a recebê-los mostrando novamente a falta de políticas no município para o setor. Esse foi um fato isolado que aconteceu, não fazendo parte da rotina da rede.

Mesmo após a Constituição de 1988 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) prever o direito da criança à educação e o dever do estado em garantir esse direito, nem o Estado e nem o Município se vêem na obrigação de realmente garantir vagas a essas crianças. Não há dúvidas aqui, que a direção da escola também estava respaldada na lei para receber estes alunos, apesar do grupo questionar tal atitude.

No ano de 1999, a escola aceitou a matrícula de um aluno portador de deficiência física e a diretora disse que essa foi uma experiência positiva para a escola e que possibilitou outras (obs. 2). A experiência foi positiva e o aluno está integrado na escola, mas os professores, em nenhum dos encontros relacionaram as experiências anteriores com a atual. Essa relação foi feita somente pela diretora e coordenadora pedagógica que também fez uma referência positiva à experiência. Essa experiência não foi discutida pela escola e revelou-se individualmente para cada professor.

Minha presença na escola bem como a pesquisa sobre etnomatemática (obs.



4 e 6) revelam uma característica da direção de estar aberta às novas teorias e querer trazer isso para a escola, para o grupo de professores. Porém ao trazer as novas teorias e ao mesmo tempo afirmar que trabalham com a pedagogia do elogio, revelam que o professor é levado à ação ao invés de dirigirem-se conscientes para ela. Os temas para as “capacitações” não são reivindicações do grupo, mas sugestões da direção e coordenação (obs 69), que insistem num movimento de “convencimento”.

Na realidade, este é um suposto convencimento. Na obs. 7, a coordenadora afirma que os professores, passados 15 dias de aulas estão mais calmos e confiantes, mas não foi isso que demonstraram no primeiro encontro do qual participei. Eles mostraram-se desesperados diante da nova proposta (que para eles era nova). Então, é um suposto convencimento na medida em que recebem os alunos mas não os aceitam e os sentimentos que predominam são o da indignação e da contrariedade. Quando a diretora e a coordenadora afirmaram que os professores já estavam mais tranquilos, não me pareceu ser uma necessidade de produzir resultados falsos, mas de criar um clima de crença e tranquilidade na escola.

Na obs. 8, a coordenadora demonstra ter uma certa confiança nos professores, dizendo que eles são muito comprometidos e tarimbados e que a rejeição deu-se por conta do medo que sentiram, o que, segundo a teoria proposta neste trabalho pode ser uma realidade. Porém, recorrendo ao significado da palavra tarimbado, temos: “vida de soldado, experiência, longa prática” (Ferreira, 1999, p.1651), então pode significar um medo das mudanças que terão que ser feitas diante de uma prática que há muito está estabelecida.

Partindo da premissa de que os professores são levados à ação sem discutirem profundamente o assunto, inclusive seus medos, a direção e coordenação da escola buscam caminhos para uma prática que ainda mostra-se fragilmente democrática,



por apresentar ações contraditórias. Um exemplo disso é o planejamento(obs.9), onde o grupo de professores analisaram o plano escolar do ano anterior (2000) para baseado na sua avaliação construir o plano escolar 2001 – essa é uma atividade crítica, que pretende-se consciente das ações que tiveram frutos positivos e negativos e contradiz ações de convencimento que não discutem a prática em si. Dentro da perspectiva de uma falsa “gestão democrática”, o elogio pode, também, estar disfarçando o autoritarismo que leva os professores a aceitarem determinadas coisas que à primeira vista não são impostas.

No auge da angústia dos professores a escola pediu ajuda. Quando fui solicitada a conversar com os professores porque eles estavam angustiados (obs. 10), a escola estava pedindo socorro. Uma necessidade real, que acontece com todos os grupos. Não ficou claro que tipo de ajuda eles queriam, mas nesse momento não era uma ajuda técnica, pois a professora habilitada estava ali e poderia falar tecnicamente sobre o assunto melhor que qualquer outra pessoa (obs. 54). Ficou claro um conflito de interesses: a direção da escola queria uma ajuda que tranquilizasse os professores e esses queriam que os alunos não estivessem na escola(obs.15). A angústia declarada pelos professores (obs.12) num primeiro momento impossibilitou procurarem outros caminhos que não a retirada dos alunos(obs 27). Há um outro aspecto a considerar nesta “ajuda”. Os professores demonstraram que deveriam “dar conta do recado”- e num primeiro momento rejeitaram a ajuda da professora habilitada (obs30). Ao fazer parte do grupo, a professora se tornou um deles e sua habilitação foi desconsiderada. O grupo deveria manter a insolubilidade da situação, cronificando os papéis determinados institucionalmente.

Essa angústia demonstrada pelos professores carrega em si vários elementos e vários conflitos. Um deles é a questão da violência imposta pelas políticas públicas aos professores, que ficam atemorizados diante de cada novidade que se apresenta à escola.



Com a municipalização³, alguns professores efetivos no estado foram convidados a permanecerem na escola. Sem opção, pois muitos teriam que ir para lugares muito distantes ou ficar adidos na Diretoria de Ensino permaneceram na escola e enfrentam sérios problemas, inclusive entre os colegas, pois tem alguns benefícios que diferenciam seus salários. Segundo a APEOESP⁴, esses professores sofrem muitas perdas, são impedidos de participarem dos movimentos de lutas e vêem o sistema de pontuação que lhes garante alguns direitos na escola ser colocado a favor dos professores do município (obs 79). Dessa forma, a escola não vê com bons olhos as novidades impostas hierarquicamente. Com as sucessivas “violências” impostas, os professores vão se intimidando e perdendo a condição de discutir inclusive sua vida profissional (obs 63) e com isso vão interiorizando as ordens como mandos que violentam seus direitos mas contra os quais não tem como lutar. Muitas vezes comemoram atitudes que disfarçadas de benefícios corroem a carreira (obs 74).

As aulas começaram em fevereiro e a primeira reunião da qual participei foi em março, um mês depois das aulas terem começado. Os professores estavam tensos(obs12). A coordenadora pedagógica juntamente com a professora habilitada em deficiência visual prepararam um filme sobre deficiente visual, mas os professores se recusaram a discuti-lo. A aceitação dos alunos ainda não havia acontecido e o sentimento de revolta era uma constante Durante esta reunião (obs 13) houve uma preocupação em explicar aos professores porque os alunos foram matriculados nesta escola. Toda reunião transcorreu num clima de professores X alunos. Os professores de um lado, defendendo-se dos alunos e a direção, professora habilitada e supervisão defendendo os alunos.(Esse sentimento transcorreu ainda em outros encontros – obs41). Era nítido o confronto e a

³ Não vou discutir aqui os méritos da municipalização, mas a maneira como foi implantada prejudicou muitos professores.

⁴ Associação Professores do Estado de São Paulo.

tentativa de explicar essa conduta, pela direção e supervisão, que estava sendo entendida como antidemocrática pelos professores(obs 13). Os professores ainda usaram o argumento de que se a inclusão propõe uma escola para todos, todas as escolas deveriam atender estes alunos e não somente eles, como estava acontecendo (obs14). Argumentaram o quanto foram injustiçados por uma opção da direção da escola e a falta de respaldo do município para enfrentar essa situação. Este também foi um argumento que mostrou a resistência do grupo à nova proposta, apesar de terem razão quanto à falta de respaldo do município. Num determinado momento deixaram de falar (obs. 15), cansadas por não serem ouvidas nas suas angústias e descrentes de que seu intento seria alcançado, já que ficou claro que as crianças permaneceriam na escola.

Calar é uma atitude muito freqüente destes professores. A maioria dos assuntos são discutidos com pouca profundidade e a última palavra é da direção ou coordenação. Por exemplo, no caso da educação física coletiva (obs16), não se discutiu sua importância, benefícios, problemas. A questão girou apenas em torno de se fazer ou não e a direção deu a palavra final. A maioria dos assuntos são abordados como se fossem avisos e não engendram discussões (obs17, 18,19). As discussões não evoluem. Não há organização do grupo, pois falta uma identidade grupal que facilite a articulação. Esta atitude de calar por parte dos professores revela por um lado uma atitude de resistência: “calo porque não concordo, mas faço como mandam”, um silêncio de rebeldia (obs 37 e 40) e por outro uma atitude de convivência, já que é confortável manter-se no papel passivo de executar ordens e criticá-las, sem se envolver com o assunto e se co-responsabilizar. Esta atitude preserva possíveis erros e sentimentos de inadequação que poderiam vir a ter caso assumissem as decisões. Revela também a falta de confiança na produção do grupo e no seu poder transformador, que realmente é inexistente em políticas centralizadoras(obs40).

Um outro exemplo deste fato, é quando os professores se calaram diante da

medos, pode ilusoriamente poupar sentimentos angustiantes e que o grupo poderá não ser continente. Um outro caminho é a falta de confiança do grupo no seu poder de mudança (obs. 62). Nas observações 24, 25, 26 e 28, os professores se dizem excluídos do processo, acuados, humilhados por não terem sido consultados. Essa referência não é somente à essa situação, mas a forma como são tratados, o fato de nunca serem consultados, o lugar que lhes foi reservado nas políticas públicas que foi o de executor de tarefas. Não se olham, não se enfrentam e nem se desafiam como grupo perante as situações. Não vêem sua força e são carentes de experiências que mostrem a força real de um grupo coeso. Os professores tentam conquistar esse espaço aliando-se aos amigos com os quais tem mais intimidade no grupo(obs.27). E esses amigos vão constituindo as “panelinhas” e reproduzem uma força frágil com dificuldades para efetivar ações reais.

Essa fragilidade exposta aliada às violências sofridas constantemente no processo precipitam os professores contra a figura do diretor da escola, que é entendido como o representante legal do governo e conseqüentemente das políticas propostas(obs32). Nota-se um distanciamento maior entre a direção e os professores do que entre a coordenação e os professores(obs 73) e isso talvez deva-se ao fato de a coordenadora “fazer” muitas coisas na escola, ir tomando muitas decisões e “facilitando” a vida dos professores nas atividades diárias (obs 68). Muitas vezes, faz determinadas coisas que são extras à sua função de coordenadora e deveriam ser função dos professores.

Neste 3°. encontro, a reunião foi bastante animada (obs.31), os professores se interessaram pelo assunto e discutiram-no. Porém, tanto neste, quanto no 5° encontro, onde o grupo avaliou o 1° semestre, apesar das discussões, as reuniões não tiveram continuidade e tudo voltou ao “normal” como se nada tivesse acontecido e nenhuma discussão tivesse sido feita. A falta de uma continuidade nas reuniões, de um espaço de

Como as discussões não são aprofundadas, permanecendo num nível superficial e os reais problemas da escola são escamoteados (obs.38 e 71), ou são atribuídos a outrem (obs 39), que no caso de políticas centralizadoras torna realidade essa “culpa”, ou ainda, atribuídos aos alunos como os produtores dos problemas da escola.

Seja pela falta de objetividade das reuniões ou pelo resultado inócuo que apresentam as discussões, pela necessidade do cumprimento das “responsabilidades” diante do horário, pela cronificação de papéis, ou até para afastar a angústia que trazem a discussão de determinados assuntos, o fato é que os professores não se empolgam com as reuniões e preferem que os momentos de discussão sejam substituídos pelas tarefas práticas que tem que desempenhar no dia-a-dia (obs. 42 e72)

A discussão sobre inclusão trouxe à tona uma outra discussão que é sobre a função social da escola (obs 38 e 39), que poderia, se aprofundada levar à questões fundamentais da prática pedagógica, que na realidade tem muita dificuldade de servir ao social, servindo ao sistema. Como os professores ficaram calados durante esta discussão(obs 38 e 39), não pude avaliar como viam esta questão, e como pensavam esta escola. Neste momento específico, pareceu-me que o silêncio pudesse estar significando conflito entre a prática que se tinha até então derivada da concepção de escola e a proposta da inclusão educacional.

Se assim for, há uma cisão entre a teoria e a prática (obs. 43), os professores discutiram o que é inclusão e colocaram claramente que é a adaptação da escola aos alunos, trazer para o grupo o que estava à margem. Se assim eles compreendem a teoria, qual prática efetiva-a? Todas as soluções previstas para que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais se efetive é exterior ao processo de discussão do fazer pedagógico.(obs 56,57,58,59,60 e 61). Claro que estes aspectos a que chamo “ exteriores” tem uma importância fundamental neste processo, como é o caso da

adequação do número de funcionários ao número de alunos (obs. 56 e 57), mas não são as únicas medidas que devem ser tomadas ou as únicas discussões que devem ser feitas. Neste caso subestima-se o próprio papel pedagógico, isentando-se de responsabilidades neste processo e superestima-se a organização escolar extra-classe.

Quando o grupo foi convidado a discutir sobre os avanços que tiveram no primeiro semestre, não se intimidaram em localizá-los no interior da sala de aula e relacioná-los à prática pedagógica e à angústia do professor diante de uma situação inédita (obs 51), de modo que citam, mesmo que inconscientemente uma inclusão que se faz presente na relação que se estabelece em sala de aula. Todos apontaram como avanços, a tranquilidade conquistada com o passar do tempo.(obs 44, 45, 46, 47 e 48). Porém, somente um grupo colocou que foi uma conquista o que aprenderam (obs 49). Bleger (1998) aponta para a cisão que existe no ato de ensinar que deve estar consubstanciado ao de aprender. Neste caso, aprender, não faz necessariamente parte das conquistas do professor.

Ao apontar os problemas, no 5º encontro, o grupo também se referiu a questões pedagógicas (obs. 51 e 55) e questões de organização da sala de aula(obs 50 e 52), o que nos remete ao avanço na discussão, pois a discussão de como resolver o barulho das máquinas brailes na sala de aula e com o monitor (obs 50 e 52) é posterior à discussão da aceitação destas crianças. Já existe a possibilidade de discutir dados reais e problemas reais. Manifestaram uma preocupação em como fazer de maneira eficiente. Apesar da aparente impermeabilidade do grupo, os problemas revelaram avanços no processo. Esses avanços não impediram que o grupo ainda atribuísse à outrem as necessidades educacionais dos alunos na escola (obs 53), retornando à questão das respostas estarem em outro lugar que não no próprio grupo e em cada profissional (obs. 61). Bleger (1998) também descreve que o processo de autonomia de um grupo passa por um período de

instabilidade até firmar-se num único modelo, e que a discussão constante de resultados e sentimentos pode fazer o grupo fortalecer-se num paradigma. Caso contrário, a oscilação poderá ser constante.

A falsa autonomia que é dada à escola através de uma centralização crescente das decisões impede que o grupo encare com responsabilidade as causas e conseqüências da práxis. Além de atribuir ao outro questões inerentes à prática, há um sentimento de rejeição ao que vem do governo e muitos projetos encaminhados são resistidos antes de serem analisados, pela simples necessidade da resistência (obs.65). A resistência, a crítica, aparece assim de uma forma acrítica e acontece somente pela necessidade de responder de uma forma infantilizada às agressões sofridas.

No evento, na II Mostra do Conhecimento, a relação da coordenação com os professores mostrou-se mais forte. A coordenadora pedagógica cuida dos professores, quer incentivá-los, mostrar como trabalham e o bom trabalho que fazem, sempre elogia-os. Esta pedagogia do elogio mostra, entre outras coisas, uma preocupação com a auto-estima dos professores (obs. 66 e 77). Na homenagem que os professores fizeram para ela na mostra essa relação é mais nítida (obs 75). Os professores, tão fragilizados no seu fazer, não percebem a dimensão de suas ações concretas (obs 66 e 76).

Tanto não percebem que não avaliaram o evento (obs 80). Não discutiram pontos positivos e negativos, não se auto-elogiaram, não se declararam se a experiência foi boa ou ruim. Somente a coordenadora e a diretora o fizeram, cumprimentando os professores. Além da estrutura dos encontros privar o grupo de avaliar suas próprias ações, mostrou ser um espaço restrito para falar de angústias e satisfações.

No início desta análise observei sobre as “capacitações”. E vou considerá-las agora sob um outro aspecto: as capacitações que violentam o saber do professor (obs 82 e 83). Ao não discutir a própria prática, não ver elementos de aprendizagem no dia-a-dia e



vivenciar um modelo de política centralizadora, há uma crença generalizada que o saber não está na escola e não está no professor. Está num outro lugar, na universidade, nas secretarias. Todos estes elementos apontam para uma desvalorização de todo o processo vivido pela escola e contribuem sobremaneira para a desvalorização do professor.

Num das últimas visitas à escola, soube que o grupo de professores, direção e coordenação havia decidido a distribuição dos alunos com deficiência visual para o ano seguinte (obs 78), necessitando somente de uma aprovação da Secretaria (que aprovou). Embora tímida essa foi uma articulação necessária para bom andamento do processo. Decidida e encarada pelo grupo. Sujeito a modificações e avaliações. Consciente e por isso mais suscetível ao sucesso.

5 – Análise do Plano Escolar

Esta análise será feita considerando-se o registro e a análise dos HTPCs e o Plano escolar do ano 2000, comparando alguns dados.

O Plano Escolar é o documento que existe na escola que foi elaborado (ou deveria ser) pelo grupo escolar, que neste caso, é composto pela equipe pedagógica. Enquanto produto do grupo, sua análise revelou-se importante, pois aponta dados sobre o vir a ser da escola, estabelecido em um plano e supostamente discutido.

O primeiro aspecto que quero salientar é que não se trata de uma cópia fiel de anos anteriores, o plano apresenta peculiaridades e parece ter sido discutido em virtude da situação atual pelo qual passa a escola. A comparação entre os Planos de 2000 e 2001 respectivamente, comprovam tal fato, embora existam poucas diferenças quantitativas e qualitativas, elas são significativamente diferentes. Ambos os planos tentam traçar um perfil da escola e apresentam uma proposta de trabalho. O plano de 2001, contém alterações em relação à algumas questões que foram resolvidas no ano anterior e enfatiza a



questão do grupo e das discussões internas na busca de soluções para os problemas. Porém, muitos pontos não são discutidos realmente, estão embutidos na teoria e na fala das pessoas do grupo, mas não na prática. Os dados acerca das características que compõem a clientela foi atualizado.

O texto está em anexo, no final deste trabalho, de maneira que citarei as páginas dos itens que analisarei. Coloquei em anexo somente as páginas que não se referiam à identificação da escola para manter anônimos o nome da escola e dos profissionais.

Na página nove, consta um “diagnóstico dos pontos críticos do processo ensino-aprendizagem da unidade escolar”. O item 1 refere-se às dificuldades dos alunos em relação à alfabetização e à matemática. É idêntico ao plano 2000 e as sugestões visando sua superação também são as mesmas. Problemas e soluções parecem caminhar para lados opostos, ou parecem ter sido pensados por instâncias diferentes. Tanto as soluções quanto os problemas mostram um diagnóstico pouco aprofundado da situação da Escola, e quando foi repetido ano após ano, confirma-se a falta de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

Uma das sugestões propõe repensar a prática pedagógica no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, mas não especificam quando e como será feito, se diante do sucesso ou fracasso dos alunos, se a discussão será feita em HTPC ou num outro momento, se esse repensar será individual ou coletivo. As observações demonstraram que os HTPCs são pouco explorados para isso.

Outra sugestão diz que deve-se melhorar o nível de ensino-aprendizagem através de leituras, estudos e orientações conjuntas dos docentes e coordenadora, buscando com isso diminuir o índice de repetência. Parece haver um entendimento no texto de que a repetência dos alunos está intimamente ligada à prática pedagógica e não somente às

competências individuais dos alunos. Mas isso não ficou claro nos HTPCs como uma consciência do grupo. Há um outro entendimento por parte do grupo sobre esta prática. Por exemplo, neste ano de 2001, organizaram duas 2as. séries com os alunos da escola que não estavam alfabetizados para que se fizesse um projeto diferenciado com eles. Todos os professores concordaram. Sendo assim, eles entendem que a aprendizagem está intimamente relacionada à prática pedagógica. E de fato, a coordenadora relatou-me que 80% dos alunos foram alfabetizados. Em contrapartida, não discutem a prática que levou os alunos à aprendizagem efetiva, mas relacionam isto ao fato dos alunos “fracos” estarem agrupados numa classe com um número menor de alunos. Em nenhuma das reuniões que participei, a professora fez algum relato de como está conseguindo obter sucesso. As “trocas” previstas no plano não acontecem no momento grupal, talvez possam acontecer nos subgrupos, entre as “amigas”.

Um outro problema apontado por este item é a questão das “desigualdades econômicas, sociais e culturais”. O que pode significar isso? Estas desigualdades estão se reproduzindo no interior da escola? Dentro das classes? A escola tem como objetivo abrandar estas diferenças extra-muros? As desigualdades estão interferindo no processo de ensino-aprendizagem?

Foi apontado como um problema, mas não me pareceu que as soluções contemplassem essa questão. Talvez ela esteja sendo sentida como um real problema. A escola tem muitos alunos carentes. Mas este problema não está sendo compreendido na sua dimensão, que é a reprodução destas características no interior da escola.

O Plano Escolar 2001 retrata exatamente uma dificuldade da Escola. A prática do aprofundamento das discussões. O fato do Plano Escolar de 2001 ter aspectos diferentes do plano de 2000 (e tem) já indica que a escola percebe, analisa, critica a



situação atual da escola. A equipe da escola, principalmente a direção e a coordenação mostram-se sensíveis às leituras atuais sobre educação e tentam levar a equipe, mas não há um aprofundamento na discussão dos problemas da escola.

Na página 18 do plano, é contemplado o item “Processo de Inclusão”, que não tem no plano 2000. Descreve a inclusão como um fato a ser vivido pela escola e prevê a adequação somente do espaço físico. Mesmo assim, é um avanço e um começo. Há a necessidade de transformações gerais e elas começaram pelo espaço físico. Outras discussões ainda são impossibilitadas devido à dinâmica do grupo.

O último ponto que gostaria de destacar é a “Capacitação da equipe” descrita na página 18. Não consta no plano 2000, somente no 2001 e entre outros itens “novos” apontam para um plano que “tenta” redirecionar as práticas escolares dando uma importância maior à capacitação da equipe, entendida somente enquanto os professores. Todo o plano 2001 volta-se para o processo democrático da escola e enfatiza a questão da “discussão” e das “trocas” na busca de soluções para os problemas cotidianos. Esta diferença em relação ao plano 2000 aponta para “um modismo” (já que a literatura agora é rica em “escolas autônomas” e “partilhar responsabilidades”) ou é fruto de um processo digerido dentro da própria escola? Apesar de estar no plano, a observação leva à constatação de que a autonomia proposta ainda está fragilizada no contexto escolar.

Os dados levam à uma resposta que parece ser ambígua pois, juntamente com os avanços do texto e da equipe no final do ano, há uma estagnação do grupo em relação à crítica à própria atuação. Podem estar mais influenciados pela teoria do “professor-culpado” que precisa ser capacitado do que pela tese da autonomia da escola e do grupo propriamente dito.

Neste item, observa-se que “o principal objetivo do HTPC é o da reflexão sobre a prática, com a finalidade de capacitar os professores e especialistas”. A teoria é um

verdadeiro avanço! A capacitação enquanto produto do processo de ensino-aprendizagem é preconizada pela teoria dos grupos bem como pela da inclusão. Bleger (1998) aponta esta análise como a mola propulsora do processo grupal.

Mais adiante, no texto, coloca-se: “será um espaço para a troca de experiências e opiniões, e através das discussões superar as contradições entre o pensar e o fazer de cada um e dos outros” e aqui a própria escola dá a resposta à este trabalho: a superação da contradição entre a teoria e a prática.

Está escrito, mas não está feito. Há uma distância que se revela no próprio texto e na sua ambigüidade quando na apresentação de problemas e soluções. Distância que se mantém através do grupo e é perpetuada por ele, embora a discussão teórica contenha avanços. O HTPC, entendido como o momento da “troca” e portanto da “capacitação”, é o exemplo desta distância e da impermeabilidade do grupo diante das implicações de uma auto-análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada na escola levantou pontos importantes para o entendimento de como funciona o grupo escolar e de como a proposta da inclusão educacional atinge este grupo. Muitos são os excluídos do sistema escolar. Entre estes podemos destacar os professores e os alunos.

Constantemente violentados pelo processo, os professores se vêem acuados ante seu principal papel na escola: a construção de uma saber para a cidadania. Excluídos, eles passam a excluir também.

No ano de 2001, a escola estudada recebeu a matrícula de crianças com deficiência visual. Essas crianças conseguiram uma vaga nesta escola porque a diretora concordou. Além de sua formação religiosa, amparou-se na lei para matriculá-las na escola.

E verdadeiramente as crianças tem esse direito. Esta atitude da direção vem ao encontro da lei onde diz que a criança com deficiência tem o direito à matrícula em escola perto de sua casa. Em contrapartida, quando a direção da escola aceitou a matrícula das crianças, os professores se sentiram excluídos do processo porque não foram consultados, não foram avisados e nem preparados para receber as crianças.

Os professores deveriam ser consultados quanto à matrícula dessas crianças? Talvez não, porque está na lei e ninguém tem que concordar ou discordar. Mas a

atitude agressiva dos professores ante a entrada dos alunos indica a falta de confiança na direção e que essa situação tem antecedentes históricos. O que eles dizem também através das atitudes é que querem participar do processo da escola. Ou seja, querem estar inseridos no processo. Significa também medo diante de uma situação que é desconhecida e um não saber fazer. Essa angústia revela a solidão do professor e a falta de apoio em relação às suas dificuldades. Esse fazer solitário leva o professor a resistir e agredir as propostas que vem justamente dos órgãos opressores que para eles está representado no papel da direção.

Como este grupo tem um objetivo definido que é atender e “educar” os alunos, apesar de seus membros terem tarefas diferentes eles vivenciam os mesmos problemas no dia-a-dia e esse fato poderia facilitar a busca por soluções, mas isso não ocorre. Os professores, em grupo, apesar de quererem estar inseridos nas decisões cotidianas, ainda mostram imaturidade para isso e esperam soluções externas para seus problemas e a direção muitas vezes dá essas soluções, outras vezes, elas aparecem em forma de projetos enviados pela Secretaria da Educação, que apesar de esperados são resistidos pelo próprio grupo.

O movimento do grupo, aparentemente, é somente exterior. Os conflitos internos são vividos apenas exteriormente e não com discussões que busquem soluções partindo-se de uma realidade interior para chegar-se à soluções exteriores reais. Em alguns momentos há lampejos de integração grupal, que em muitos casos deteve-se na teoria.

O movimento dialético de pensar existente neste grupo parece estar cindido no momento da passagem do grupo ao indivíduo. Não há um autoreferenciar-se como meio para atingir um fim específico. Poucos momentos nos HTPCs sugeriram uma atuação real de seus membros, no sentido de exporem seus sentimentos, seja pela estrutura das reuniões que não possibilita essa atuação crítica, seja pelo medo dos membros em não se exporem.

Pareceu-me que tanto a coordenadora pedagógica quanto a diretora da escola acreditam na “autonomia da escola”, mas ao trazer as respostas prontas limitam a capacidade de busca do grupo. Os professores abrem-se nas situações em que podem “reclamar” e fecham-se nas situações de “busca de soluções”.

Bleger (1998), descreve este estágio grupal como o estágio da sociabilidade sincrética, uma fase em que os membros do grupo estão próximos mas, não acreditam que a solução possa vir de uma contínua fusão de idéias e desvelamento conseqüente da realidade. Não há integração. Há o sentimento de identificação entre os membros, mas não de identificação grupal. Há um companheirismo que forma sub-grupos. Neste estágio, o grupo mantém a coesão pela “simpatia” desenvolvida entre seus membros e há uma colaboração entre as pessoas no cumprimento das tarefas e não na discussão das mesmas. Há a promoção de pares, de duplas, de “panelinhas” – em função da atividade mas não dos problemas reais do grupo. Em muitas reuniões, os membros fizeram algumas discussões que demonstraram seu grande potencial para a integração. Debateram idéias, como foi o caso da discussão sobre necessidades especiais, mas retornam à sociabilidade sincrética quando no plano das ações.

O que paralisou o grupo no estágio de sociabilidade sincrética?

Um dos pontos fundamentais é a dificuldade dos membros da equipe falarem de si mesmos e do seu trabalho. Essa não é uma prática comum na escola: colocar a subjetividade, os sentimentos em relação ao trabalho, a percepção individual dos fatos para criar um saber que é coletivo. Retirou-se o eu-professor e permaneceu o professor-funcionário-da-escola. Não há tempo para questionamentos ou não há crença no valor destes questionamentos.

Nas primeiras reuniões de HTPC os professores se mostraram muito angustiados e revoltados com a presença das crianças com deficiência visual na escola.

Uma angústia real que não está baseada no convívio com as crianças, mas nas experiências de falta de apoio das políticas públicas na implementação das ações da escola. Essa angústia que revela um sentimento de impotência diante da situação não foi utilizada pelo grupo para se chegar à real situação do problema, mas atuou como fator de impedimento, fator paralisante de novas buscas.

A coordenadora cita em determinado momento que a competência dos professores e o medo de não darem conta são responsáveis pela aparente rejeição às crianças. Este medo denuncia uma situação real do professor que desde sua formação tem uma assistência muito precária.

Quando é o momento para o professor falar desse medo? Existe este momento na escola? Quando é o momento para o professor tirar dúvidas?

O HTPC que é o momento do encontro dos professores na escola não parece ter esse objetivo. Entendido em sua sigla como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, e dado como obrigatório enquanto parte da carga horária do professor, foi uma conquista dos sindicatos, mas no decorrer das reuniões que participei, poucas vezes discutiu-se a prática pedagógica, a metodologia, as diretrizes. Limitaram-se a ir preparando materiais para aulas, a elaborar projetos extra-classe e a avisos.

Os professores com a direção estão em grupo nas não direcionam a prática, esta já está historicamente definida. Não há nenhum controle sobre ela. Na 9ª reunião descrita, muitos professores disseram que obtiveram bons resultados com o uso do ábaco enquanto outros tem muitos alunos que tem dificuldade com matemática. Não houve discussões sobre isso. O fazer matemático está posto e as inovações ficam por conta de cada um.

O fazer constitui-se numa práxis grupal alienada, embora muitos professores tenham consciência da prática e vão alterando os caminhos... esse é um movimento

solitário do professor que no máximo divide com o colega mais próximo, mas não se constitui fonte de pesquisa, de indagações do coletivo.

Nas reuniões, raríssimas vezes, houve o desvelamento de alguma situação conflitiva, que entre outras coisas significa a liberdade que se tem com o processo de educação. Liberdade de pensamento inclusive.

Os professores mostraram nas reuniões que querem adquirir novos conhecimentos, solicitam por capacitações, sentem-se ávidos por novos conhecimentos. A direção concorda. Mas, ninguém acredita que essa capacitação possa vir deles mesmos. A capacitação, o saber está fora da escola, fora deles e através dos cursos e palestras eles devem incorporá-la. Quando esta escola incorporou a professora especialista no seu quadro de funcionários e ela passou a ser um deles, eles resistiram a seu saber e mesmo com ela continuaram dizendo que precisavam de capacitação.

O que leva à essa crença dos professores de que o saber da escola reside em outro lugar? Patto(2000) diz que as classes dominantes conseguem mobilizar os interesses de classes antagônicas contra sua própria classe e contra a práxis. Como fazem isso?

Quaglio (2000), discute a idéia de que as Secretarias de Educação bem como as Diretorias de Ensino atuam “contra as escolas” quando impõem práticas que não estimulam a discussão interna dos projetos vividos pela escola e se colocam como fiscalizadoras e não como companheiras.

Laguna (2001, p35) diz:

“Na década de 80 e início de 90, com a abertura gradual do processo democrático, houve um avanço teórico nas discussões sobre a dimensão política da prática pedagógica, autonomia da escola e participação democrática, permanecendo ainda, contraditoriamente, os conceitos e as formas de desenvolvimento de docentes organizados de forma linear; como se o processo de ensino não fosse dinâmico e que pudesse existir um produto final ideal esperado e alcançado por todos. Foram estruturados cursos de atualização, de reciclagem, de aperfeiçoamento e de capacitação, embasados na importância dada à incorporação de práticas renovadas, às modificações nas propostas de ação, e no domínio de idéias definidas autoritariamente pelos burocratas que pretendiam solucionar os problemas da

escola, desvinculados da dinâmica do cotidiano da mesma e das relações sociais que nela ocorrem.”

O discurso oficial há muitas décadas é o da capacitação dos professores. Eles tem que ser capacitados para resolver os problemas de aprendizagem – que parece ser o maior problema da escola e que, segundo os próprios professores, deverá acentuar-se com a inclusão. Esse discurso e a própria prática da capacitação funcionam contra o fazer pedagógico na escola, que deve ser entendido como um vir a ser grupal, desalienado e desalienante.

Muitos projetos pensados nas universidades e secretarias da educação, tendo como objetivo a aprendizagem dos alunos podem até chegar a atingi-los, mas funciona negativamente para a prática pedagógica, que incorpora os projetos da seguinte maneira: “eles sabem como fazer e eu não, por isso tenho que aprender”.

A inclusão como um novo paradigma para a educação vem propor, como a teoria dos grupos operativos, um fazer pedagógico discutido e assumido por todos os membros da escola. Um lugar para todos.

A presença dos alunos com deficiência visual na escola, bem como a presença de outros alunos “diferentes”, pelo menos neste primeiro ano de experiência, ainda não possibilitou ao grupo amadurecer idéias sobre o novo paradigma. As crianças estão na escola e todos trabalham ainda no paradigma anterior que é o da Integração.

Bleger (1998), afirma que há um mecanismo no indivíduo e consequentemente no grupo que atua no sentido de impedir esse movimento subjetivo dos indivíduos, em nome da manutenção do eu. Discutir a real situação e encará-la é mais difícil do que manter atitudes de conformismo e de agressividade. Nesta escola, no final do ano, o grupo estava mais conformado com a situação, mas muitas coisas não foram resolvidas. Neste sentido, a ansiedade funciona contra o indivíduo e afasta-o dele mesmo

quando trabalha. O trabalho que deveria funcionar “a favor” do indivíduo, enquanto estágio de identificação, ao contrário, exclui o ser humano total.

O resgate necessário da subjetividade enquanto rompimento do círculo vicioso imposto à prática pedagógica é o processo natural para o resgate do professor-indivíduo e da escola que educa para a liberdade e para a cidadania (inclusive seus funcionários).

Perguntas como: o que sinto quando estou trabalhando com estas atividades? O que penso enquanto faço? O que é muito difícil e porquê é tão difícil? Qual caminho pode facilitar esta tarefa? Será que o que estamos vendo corresponde à realidade? Como vejo a escola? Excluo no meu fazer? Contribuo para a cidadania dos alunos e do grupo? Quando respondidas e discutidas pelo grupo poderão levar a respostas objetivas e a uma “capacitação” do próprio saber.

A subjetividade enquanto percepção individual dos fenômenos que cercam o professor, mas expostas ao grupo é o que pode garantir a participação integral e integrada do indivíduo no grupo e onde ele pode ser indivíduo para ser grupo.

Assim, nesta escola, os professores resistiram a presença das crianças que provocaram o surgimento da angústia como é o caso das portadoras de deficiência. Evitar o aluno, encaminhá-lo para outros atendimentos está entre outras coisas como uma tentativa de afastar a angústia.

Esse modo de atuação dentro de um paradigma que entende que a criança precisa ser preparada para estar na sala de aula, cria para os alunos o quadro da exclusão. São excluídos aqueles que por vários motivos fogem da linha de normalidade estabelecida pela escola. No 3º encontro foi abordada a questão do aluno portador de necessidades educacionais especiais. Os professores discutiram sobre os alunos que não se enquadram

nas normas estabelecidas na escola, mas não discutiram se estas normas estabelecidas excluem ou não, se são boas ou ruins para a escola, quem as estabeleceu.

Nesta reunião, os professores disseram que se sentiram excluídos quando as crianças entraram, pela maneira como foi feita essa inserção, sem consultá-los. O grupo mostrou-se muito angustiado. O questionamento sobre necessidades especiais chegou ao ponto de entenderem que o professor também precisa de ajuda, de um atendimento especial. Mas, a discussão não evoluiu mais e tudo voltou a ser como era antes.

Os professores acusaram insistentemente a direção por estarem passando por essa fase, sempre dizendo que deveriam ser capacitados antes. Isso me fez pensar na presença da professora especialista em DV. A suposta capacitação estava ali e eles com muita dificuldade solicitavam-na e muito mais para uma ajuda técnica como para traduzir os textos ou arrumar as máquinas, e menos para discussões sobre o processo de aprendizagem das crianças. Os professores estavam falando de um outro tipo de capacitação: o respeito – que não vinha exatamente deste acontecimento, mas de todos os outros que forma contribuindo para uma desvalorização cada vez maior da categoria.

A inclusão, entendida como uma “escola para todos” inclui todos os envolvidos nas discussões e requer ações necessárias ao exercício da cidadania consciente que se prega na escola.

Com o decorrer do ano letivo, os professores começaram a se entender com os alunos. No primeira reunião do segundo semestre apontaram muitos avanços, principal - mente a adaptação do aluno na escola, com os pares e a tranquilidade do professor. Apontaram problemas técnicos que considero um avanço, onde discutem o monitor para o cego, o aprendizado de matemática pelas crianças cegas, o barulho das máquinas brailes. Quando foram discutir a soluções para estes problemas, alguns subgrupos discutiram mudanças que poderiam ocorrer no interior da escola em relação à prática com os alunos,

mas muitas soluções ainda deveriam partir da Secretaria da Educação, como mandar mais funcionários para a escola (que é uma falta real) e as tais “capacitações”.

Dessa maneira, muitas questões levantadas, não tiveram continuidade, pois o cumprimento da tarefa, que não engloba transformações, era a meta de todos neste grupo.

No 5º encontro discutiu-se sobre inclusão e todos os professores entenderam a inclusão do seu ponto de vista exato, ou seja, trazer para dentro do grupo, quem está fora dele, mas não questionaram se as ações cotidianas possibilitam essa ação inclusiva na escola. Não houve discussão sobre as mudanças necessárias no interior da escola para a inclusão. Por exemplo, a coordenadora pedagógica defende a proposta da educação inclusiva ao mesmo tempo que defende a retenção do aluno que “não aprendeu” Essa é uma questão que foi pouco discutida.

Uma das únicas adaptações que foi feita na escola foram físicas (rampa de acesso ao pátio e banheiro adaptado) e o número de alunos por classe para o ano de 2002, que foi discutido pelo grupo. Pensei nesta articulação. O grupo que se organiza, que decide, que se inclui. Esse foi um lampejo de democracia no grupo, uma articulação de indivíduos, de autoridade na autonomia.

Patto (1999, p.149) diz:

“... antes a vemos (a escola) como uma área certamente determinada pelos condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém, ainda contando com um certo espaço próprio, que lhe permite relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global.”

É uma utopia pensar que o grupo, por mais integrado que esteja possa suportar a carga de ações políticas opressoras, centralizadoras e desarticuladoras, mas é necessário pensar que a educação enquanto função social mobilizadora necessita pensar seus caminhos e ser sujeito de suas ações.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, L.A. Algumas reflexões sobre a (Revolução) do conceito de deficiência. In: GOYOS, C., ALMEIDA, M.A., SOUZA, D. (orgs). *Temas em Educação Especial*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, 580p.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 5.ed. São Paulo: Papirus, 1995. 128p.
- ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. *Educação Especial: Temas Atuais*. Marília: Unesp- Publicações, 2000. p.1-9.
- BLEGER, J. *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. 138p.
- _____. *Temas de Psicologia: entrevista e grupos*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 137p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Parecer 17/2001. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. Aprovado em 3 jul.2001.
- BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993, 150p.
- CODO, W. *O fazer e a consciência*. In: LANE, S.T.M. e CODO, W. (org) *Psicologia Social: O homem em movimento*. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, 220p.
- FERREIRA, A.B.H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128p.
- FERREIRA, J.R. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. In: *Cadernos Cedes* 46. Campinas: Unicamp, 1998, 109p.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1998. 262p.
- FRANÇA, S.A.M. *Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens*. In: AQUINO, J.G. (org). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p.155-168.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983



_____. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

KONDER, L. O que é dialética. 18.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, 88p.

LAGUNA, M.R.C. *Grandes Propostas e Pequenas Mudanças em Sala de Aula: Educação Continuada – Universidade X Ensino Fundamental e Médio em busca de um novo caminhar*. Marília, 2001. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

LAJONQUIÈRE, L. Análise da prática pedagógica: A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores. Notas introdutórias. Revista de Ciência da Educação – Educação e Sociedade – no. 46, dezembro/93. Campinas: Papirus.

LANE, S.T.M. *O que é psicologia social*. 5.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. 88p.

_____. (org), Codo, W. (org). *Psicologia social: O homem em movimento*. 6.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. 220p.

LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.K., DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. 115p.

MARINHO, J.M. *Na curva das emoções*. São Paulo: Melhoramentos, 1989. 96p.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971

MENDES, E.G. *Raízes Históricas da Educação Inclusiva*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 25p.

MOREIRA, M.A. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999. 195p.

MRECH, L.M.(A). Educação Inclusiva: realidade ou utopia? www.educacaoonline.pro.br, 2001, 28p..

_____. (B). O que é educação inclusiva? www.educacaoonline.pro.br, 2001, 3p.

_____. (C). Os estereótipos e preconceitos dos professores à luz da educação inclusiva e da psicanálise. www.educacaoonline.pro.br, 2001, 7p.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L.P. Escola inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E.J. *Educação Especial: Temas Atuais*. Marília: Unesp-Publicações, 2000. P.11-20

PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454p.

- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. 17.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. 152p.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *O Processo Grupal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 239p.
- PIÉRON, H. *Dicionário de Psicologia*. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1987. 656p.
- QUAGLIO, P. *Educação e sua mediação no interior da prática social na era da globalização*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2000, 13 p.)
- ROGERS, C.R. *Tornar-se pessoa*. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 3ª ed. 1978, 360p.
- SANTOS, M.P. A Inclusão de crianças com necessidades especiais. www.educacaoonline.pro.br, 2001, 8p.
- SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997. 174p.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451p.
- WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 314p.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Diagnóstico das condições de vida da comunidade estudada

Anexo*

Plano Escolar da unidade escolar estudada (páginas 9 à 21)

* As demais páginas do Plano Escolar foram omitidas deste trabalho para manter em sigilo o nome da Unidade Escolar estudada.

2.3. Leitura de Dados:

➤ Diagnósticos dos pontos críticos do processo ensino – aprendizagem da unidade escolar.

1) De posse dos dados apresentados nas avaliações do processo ensino – aprendizagem ficou constatado que os alunos apresentam maiores dificuldades com relação à:

- ❖ Leitura e compreensão de textos diversos (receitas e notícias);
- ❖ Leitura e compreensão de instruções: seguir instruções e realização do que é solicitado;
- ❖ Evidenciar o domínio de noções espaciais (à esquerda de, no interior de), bem como o conhecimento de algumas figuras geométricas;
- ❖ Solução de problemas envolvendo leitura e interpretação de dados apresentados de maneira organizada;
- ❖ Efetuar operações;
- ❖ Solução de problemas envolvendo as seguintes habilidades:
 - identificar informações necessárias para dar resposta às questões formuladas, ler um esquema, associando-o com a situação proposta, reconhecer a situação aditiva e comparar dois números.

2) Outros pontos diagnosticados na Unidade Escolar:

- ❖ Falta de sala para atender às atividades relacionadas ao reforço;
- ❖ Desinteresse dos alunos pelos estudos;
- ❖ Desigualdades econômicas, sociais e culturais;
- ❖ Pouca valorização do ensino por parte considerável da comunidade na qual a U.E. se insere.

➤ Sugestões de atividades visando à superação dos problemas diagnosticados e ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

- ❖ Repensar a prática pedagógica através de discussões, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos em busca de melhores soluções e incentivar os alunos a adquirirem o hábito de leitura como meios de lazer, informação e aprimoramento cultural do cidadão crítico;
- ❖ Estudar com professores meios de aplicar o reforço, sem necessidade de uma sala específica para o mesmo;
- ❖ Fazer levantamento de todos os livros paradidáticos existentes e verificar a possibilidade de adquirir mais, para que se torne possível a formação de mini bibliotecas de classe;
- ❖ Fazer o levantamento de todo o material pedagógico existente na escola. Incentivar e buscar orientação para utilização dos mesmos.
- ❖ O aluno será estimulado através das novidades que irão surgindo na sala de aula;
- ❖ Melhorar o nível de ensino – aprendizagem, através de leituras, estudos e orientações conjunta dos docentes e coordenadora, buscando com isso diminuir o índice de repetência.
- ❖ Garantir aos alunos, condições semelhantes de acesso a educação e aos conhecimentos, através de estudos, material pedagógico e didático;
- ❖ Através de palestras buscar a conscientização da comunidade como participante do processo ensino – aprendizagem.

2.4. Proposta Educacional:

❖ Princípios filosóficos:

Considerando o disposto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no E.C.A., no Regimento Escolar e na caracterização e diagnóstico da U.E., a EMEF. **se propõe a**

fortalecer a integração Escola – Comunidade, dando ênfase à escola como espaço de construção do saber e construção da identidade cidadã, reconhecendo e respeitando o preceito de oportunidades iguais perante a diversidade humana.

Para a concretização desta proposta que será construída na rotina escolar, será evidenciado o **trabalho democrático / coletivo alicerçado nos princípios de respeito mútuo, participação, solidariedade, cooperação e transparência, presentes nas normas de convivência, previstas no Regimento Escolar em vigor.**

Para o desenvolvimento e implementação da proposta pedagógica a Equipe Escolar elaborará o **Plano Escolar** conforme o artigo 54 do Regimento Escolar em vigor.

❖ Normas de convivência:

De acordo com o estabelecido no Regimento Escolar, as relações profissionais e interpessoais nesta escola estão fundamentadas na relação direitos e deveres e pautar-se-ão pelos princípios da responsabilidade, solidariedade, tolerância, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática que não podem prescindir do respeito mútuo, da participação e da transparência.

O Regimento Escolar garante à Direção, Docentes e Funcionários, os seguintes direitos e prevê, além daqueles decorrentes de legislação específica:

- Direitos:

- I- o direito de ser tratado com urbanidade e respeito,
- II- o direito à realização humana e profissional,
- III- o direito de recurso à autoridade superior.

- Deveres:

- I- cumprir ou fazer cumprir as disposições legais referentes às suas funções,
- II- cumprir, além das atribuições previstas este regimento e legislação específica, às determinadas pelos superiores relativas a sua área de atuação,
- III- cumprir seu horário de trabalho, reuniões e períodos de permanência na escola,
- IV- zelar pelo bom nome da escola, dentro e fora dela,
- V- colaborar para a ordem e disciplina geral da escola,
- VI- empenhar-se na participação dos colegiados e instituições escolares,
- VII- manter com os vários segmentos da escola o espírito de colaboração e respeito.

Ao Diretor, Docente e Funcionários, quando incorrerem em desrespeito, negligência ou revelar incompatibilidade com a função que exerce, cabem as penas disciplinares previstas na legislação.

Quando ao Corpo Discente e seus responsáveis, o Regimento Escolar determina que:

- Os pais ou responsáveis pelos alunos, como participantes do processo educativo, têm direito à informação sobre a vida escolar do aluno, bem como o direito de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, principalmente, através das Reuniões de Pais e Mestres e no horário semanal de atendimento aos Pais; e ainda o conhecimento da Proposta Pedagógica da escola e das normas deste Regimento.

❖ **São direitos do aluno:**

- I- ter asseguradas as condições de aprendizagem,
- II- acesso e permanência às atividades escolares,
- III- acesso aos recursos materiais e didáticos da escola,
- IV- estudos de reforço e recuperação que devem garantir-lhe novas oportunidades de aprendizagem,
- V- atividades de compensação de ausências, cujas faltas foram devidamente justificadas,
- VI- respeito de sua pessoa por parte de toda a comunidade escolar,
- VII- convivência sadia com seus colegas,
- VIII- associação, podendo eleger representantes de classe e organizar-se em associações representativas,
- IX- participar da definição das normas de convivência da escola,
- X- recorrer dos resultados de avaliação nos termos da legislação em vigor.

❖ **São deveres do aluno:**

- I- comparecer pontualmente e assiduamente às atividades que lhe forem afetas,
- II- tratar com civilidade e respeito a todos os servidores da escola e seus colegas,
- III- cooperar para a boa conservação das instalações, dos equipamentos e material escolar, colaborando também para as boas condições de higiene da escola,
- IV- não portar material que represente perigo para sua saúde, segurança e integridade física ou de outrem,
- V- submeter à aprovação dos superiores a realização das atividades de iniciativa pessoal ou de grupos, no âmbito da escola,
- VI- não participar de movimentos de indisciplina coletiva,
- VII- participar efetivamente das atividades cívicas, culturais e outras programações da escola, previstas no Calendário Escolar visando o fortalecimento da cidadania e solidariedade,
- VIII- participar da elaboração e cumprir as normas de convivência estabelecidas pela escola,
- IX- cumprir as normas deste Regimento.

O não cumprimento dos deveres e a incidência em faltas disciplinares poderão acarretar ao aluno as seguintes penalidades:

- I- advertência verbal,
- II- repreensão por escrito,
- III- suspensão por até 5 dias, nos casos de reincidência ou falta grave,
- IV- transferência compulsória, ouvindo o Conselho de escola.

- As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo Diretor da escola e comunicada ao pai ou responsável;
- Na aplicação das penalidades será respeitado o direito do aluno a:
 - I- ampla defesa,
 - II- recurso a órgãos superiores, quando for o caso;
 - III- assistência dos pais ou responsáveis, no caso de aluno com idade inferior a 21 anos,
 - IV- continuidade de estudos, no mesmo ou em outros estabelecimento de ensino.

Fica também registrado o conjunto de normas elaboradas pelos próprios alunos, sob a orientação dos professores, para disciplinar o comportamento dos mesmos no âmbito da U.E.

❖ **O que o aluno não deve fazer:**

1. Entrar na classe ou dela sair sem permissão do Professor, e do estabelecimento sem autorização do Diretor.
2. Promover algazarra e distúrbios no corredor, no pátio, sanitários e imediações da escola.
3. Permanecer no recreio, fora dos recintos que lhes forem destinados, bem como transitar pelos corredores em hora fora de aula.
4. Impedir a entrada de colegas em aula e incentivá-los a faltas coletivas.
5. Ocupar-se, durante a aula, de qualquer atividade que lhe seja alheia.
6. Trazer para a escola material estranho às atividades escolares.
7. Portar material que lhe represente perigo para a saúde, segurança e integridade física e moral sua ou de todos da escola.
8. Utilizar-se de livros, cadernos ou outros materiais de colegas, sem o consentimento destes.
9. Distrair a atenção dos colegas em aula, com objetos, ditos ou de qualquer natureza ou outra forma.
10. Gravar nas paredes, no assoalho, carteiras ou qualquer parte do edifício, palavras, desenhos ou qualquer sinal.
11. Faltar em dia de prova, salvo quando há motivo justo. Caso haja motivo justo, comunicá-lo ao Professor ou ao Diretor.
12. Praticar ato ofensivo à moral e aos bons costumes.
13. Mascar chicletes na escola.
14. Retirar-se do estabelecimento antes do término das aulas, sem autorização da Direção.
15. Deixar talheres e pratos espalhados pelo pátio.
16. Correr no recreio e entrar suado na sala de aula.
17. Interromper aula do Professor para dar recados inúteis a colegas de outra classe.
18. Entrar ou sair pela porta da frente da escola sem autorização da Direção.
19. Entrar e sair da sala de aula de forma desorganizada e barulhenta.

O não cumprimento destas normas, implicará na aplicação de penalidades previstas no Regimento da escola.

2.5. Objetivos:

A Escola cumprirá os princípios e os fins estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tendo como objetivo geral desenvolver o educando, assegurando-lhe meios para formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Considerará também que o Ensino Fundamental, com duração mínima de 8 (oito) anos, obrigatório e gratuito na escola pública, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- O fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a via social.

São objetivos dessa Escola, além dos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

- I- Elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecidos aos educandos;
- II- Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- III- Promover a integração escola – comunidade;
- IV- Proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino, assegurando ao aluno o tempo necessário para superar as etapas da alfabetização, segundo o seu ritmo de aprendizagem e características sócio-culturais;
- V- Estimular em seus alunos a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade;
- VI- Reativar o uso do Laboratório;
- VII- Definir claramente os papéis da Escola – Pai – Alunos – Comunidade no processo Ensino - Aprendizagem;
- VIII- Proporcionar ao aluno condições de conhecer a História de sua Escola e do Bairro onde ela se localiza, assim como a inter-relação entre ambas;
- IX- Conscientizar a comunidade intra e extra-escolar da importância da conservação de todo o patrimônio escolar;
- X- Resgatar a valorização da Escola, em especial da figura do professor, pelos alunos e comunidade extra-escolar.

2.6. Diretrizes Gerais.

2.6.1. Metodologia.

A Direção, a Coordenação Pedagógica e o Corpo Docente priorizarão:

- a) A aprendizagem entendida como um processo ativo de construção do conhecimento, partido daquilo que o aluno já domina, levando-o à compreensão dos conteúdos;
- b) O interesse do aluno que devesse ser ressaltado e incentivado, partindo sempre da sua realidade, respeitando a sua opinião e a sua maneira de ser;
- c) O trabalho em equipes propiciado pelo professor - facilitador, para que os próprios alunos discutam, reflitam e questionem seus pontos de vista e os conteúdos trabalhados;
- d) A constante elaboração e reelaboração da prática docente, a troca de experiências, a identificação de problemas e a busca de soluções unindo aos conhecimentos atuais as experiências anteriores;
- e) A avaliação interna do processo Ensino - Aprendizagem, de responsabilidade, da escola, de forma diagnóstica, contínua, acumulativa, e sistemática, com registros dos avanços e dificuldades dos alunos, traduzidas em sínteses bimestrais, através das menções P, S e I, conforme preconiza o Regimento Escolar, possibilitando aos alunos auto-avaliar-se e ao professor replanejar conteúdos e identificar os alunos necessitados de reforço e recuperação. A externa, segundo o Regimento Escolar, será implementada pela administração superior;
- f) A avaliação institucional interna, abrangendo aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, cujos objetivos e procedimentos serão definidos pelos Conselhos de Ciclo e Conselho de Escola. A externa, segundo o Regimento Escolar será implementada pelos órgãos governamentais;
- g) O regime de progressão continuada estabelecido no Regimento Escolar;
- h) Estudos / atividades de reforço e recuperação com base nas avaliações e análises dos Conselhos de Ciclo para alunos com aproveitamento insatisfatório, conforme prevê o Regimento Escolar (Projeto Especial – Plano Escolar);
- i) A adaptação de estudos e avaliação de competências, sob a responsabilidade dos Conselhos de Ciclo, para classificação de alunos conforme o Regimento Escolar;
- j) O controle sistemático da frequência dos alunos às atividades escolares e a compensação de ausências (após decisão dos Conselhos de Ciclo), para aqueles que ultrapassarem o limite de 20% (vinte por cento) do total dos dias letivos de cada mês (Regimento Escolar – Projeto Especial de Compensação de Ausências – Plano Escolar).

Obs.: Conforme o Regimento Escolar, a escola comunicará ao Conselho Tutelar da região, casos de reiteradas faltas injustificadas, enviando cópia da comunicação à Secretaria Municipal da Educação.

2.6.2. Agrupamento de Alunos:

O critério básico para o agrupamento de alunos é o que prioriza a correspondência idade/série, em turmas heterogêneas quanto a construção de conhecimentos alcançados na série anterior. Em 2001, no entanto, com a devida anuência do setor de Demanda da S.M.E. e autorização do Senhor Secretário Municipal da Educação, a Direção e Coordenação Pedagógica da U.E. formaram 02 (duas) classes de 2ª séries, uma em cada período, com um número máximo de 20 (vinte) alunos, para atender crianças em vários níveis de construção de conhecimentos, mas não alfabetizadas na 1ª série e aquelas retidas na 2ª série por mais de uma vez, os quais apresentam sérios distúrbios psíquicos e neurológicos agravados pelos familiares, que se refletem no comportamento social e na aprendizagem, alguns já comprovados por especialistas em documentação à disposição da U.E., e obtida através do encaminhamento desses alunos aos especialistas, outros aguardando os resultados do encaminhamento que a própria Direção e Coordenação Pedagógica têm efetuado. As professoras e as respectivas classes receberão atenção e acompanhamento redobrados quanto à metodologia e atividades, num esforço extremo de obtenção de sucesso no processo ensino – aprendizagem dessas crianças para que as mesmas tenham acesso aos instrumentos que viabilizem a construção de suas “identidade cidadã”.

2.6.3. Currículo e conteúdos

Vide anexos – Grade curricular e Planos de Ensino.

Ciclo I – 1ª e 2ª séries

Ciclo II – 3ª e 4ª séries

2.6.4. Atividades de reforço e recuperação:

Dentro da progressão continuada, essas atividades assumem papel preponderante no processo Ensino – Aprendizagem. O reforço, embora distinto da recuperação, conforme esclarece o legislação, será realizado apenas com os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, num trabalho conjunto ao de recuperação paralela, conforme horário estabelecido em período diverso ao que o aluno estuda.

Quanto à recuperação, parte integrante do processo de construção do conhecimento, será entendida como orientação contínua de estudos e de criação de novas situações de aprendizagem.

Será realizada de forma:

- **Contínua:** como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento das aulas regulares, devendo o professor dar atendimento aos alunos que apresentarem dificuldades;
- **Diversificada:** com acompanhamento de especialistas em matemática visando a qualidade dos conhecimentos constituídos pelos alunos;
- **Paralela:** em horário diverso do das aulas regulares, após avaliação diagnóstica nas primeiras semanas de aulas. Será realizada sistematicamente com o reforço, através de atividades complementares, sob a orientação da Coordenação Pedagógica, conforme as necessidades dos alunos envolvidos até que suas dificuldades sejam sanadas.

2.6.5. Plano de Compensação de Ausência

- De acordo com o Regimento Escolar a escola fará o controle sistemático da frequência dos alunos às atividades escolares através dos Diários de Classe e Ficha de Controle Mensal da Frequência e, bimestralmente, adotará as medidas necessárias para que os alunos possam compensar as ausências que ultrapassem o limite de 20% (vinte por cento) do total de dias letivos dados ao longo de cada mês.

- As atividades de compensação de ausências serão programadas, orientadas e registradas pelo Professor da classe, com a finalidade de sanar as dificuldades de aprendizagem provocadas por frequência irregular às aulas;

- A compensação de ausências não exime a escola de adotar as medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, e nem a família e o próprio aluno de justificar as suas faltas;

- Os Conselhos de Ciclo, bimestralmente, analisarão as justificativas apresentadas e decidirão sobre as oportunidades a serem oferecidas aos alunos;

- As escolas comunicarão expressamente ao Conselho Tutelar da região, casos de reiteradas faltas injustificadas, enviando cópia da comunicação à Secretaria Municipal da Educação;

- Ao final do ano, o controle de frequência será efetuado sobre o total de horas letivas, exigindo a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) para a progressão continuada no ciclo ou promoção.

2.6.6. Trabalho interdisciplinar

Ver projetos.

2.7. Ações

2.7.1. Frequência escolar e efetiva aprendizagem de todos os alunos.

- ❖ Cumprir a legislação que assegura aos alunos a carga anual de 1000 (mil) horas – aulas, em um mínimo de 200 (duzentos) dias letivos com objetivo aprendizagem de todos os alunos.
- ❖ Vistoriar mensalmente o livro ponto docente.
- ❖ Vistoriar bimestralmente as cadernetas e comparar os registros nelas efetuados com o plano escolar e os planos de ensino.
- ❖ Programar atividades pedagógicas, cívicas, recreativas ou esportivas que envolvam sempre a participação dos professores / alunos e, se necessário, outros segmentos da U.E. e da comunidade.
- ❖ Notificar os pais ou responsáveis pelas faltas dos alunos não autorizadas ou comunicadas por eles.
- ❖ Notificar o Conselho Tutelar e a S.M.E., bimestralmente, dos casos de reiteradas faltas de alunos não justificadas pela família.
- ❖ Providenciar a substituição dos professores, em caso de faltas ou licenças, pelos professores, pluridocentes ou outros destinados pela S.M.E.
- ❖ Participar ativamente dos Planejamentos, Replanejamentos, Conselhos de Ciclo, H.T.P.C., A.P., P.P.M. e A.R.

- ❖ Estimular e garantir a participação dos professores nos cursos de reciclagem disponíveis.
- ❖ Elaborar e analisar bimestralmente o Quadro Diagnóstico do Rendimento Escolar da U.E.
- ❖ Elaborar e analisar bimestralmente os cadernos Diagnósticos de cada classe, direcionando todos os esforços para a recuperação dos alunos com dificuldades.
- ❖ Analisar os índices (percentagens) de participação dos pais nas reuniões de Pais e Mestres.

2.7.2. Participação do aluno na escola.

- ❖ Frequentar a biblioteca e participar das atividades correlacionadas, programadas pelos professores ou pelo professor pluridocente responsável pelo funcionamento da mesma.
- ❖ Participar de números artísticos programados para os eventos sociais e cívicos.
- ❖ Participar de atividades esportivas desenvolvidas nas aulas de Ed. Artística ou do Projeto Capoeira.
- ❖ Participar da eleição do vereador mirim da U.E. (Projeto da Prefeitura Municipal – Parlamento da Juventude) como candidato ou eleitor.
- ❖ Participar de campanhas para arrecadação de material reciclável (latinhas de refrigerante ou cerveja) cuja venda se reverte em benefícios da A.P.M., com premiação para os maiores colaboradores.
- ❖ Participar com trabalhos ou atividades, sob a orientação dos professores, na mostra de conhecimentos da U.E.
- ❖ Participar de passeios e mini – excursões pedagógicas.
- ❖ Participar de campanhas para arrecadação de materiais diversos para bazares da pechincha que a U.E. realiza.

2.7.3. Participação da família na escola

- ❖ Incentivar a participação de pais em projetos desenvolvidos na escola como por exemplo: “Amigos da escola”, como voluntário para trabalhar na biblioteca, horta e outros setores onde houver necessidade.
- ❖ Proporcionar condições para a participação da família nas instituições auxiliares e colegiado (A.P.M. e Conselho de Escola).
- ❖ Envolver a família na programação e participação em atividades cívicas, culturais, sociais e desportivas.
- ❖ Promover reuniões bimestrais de pais e mestres, discutindo com eles as pautas das mesmas, acatando as sugestões viáveis.
- ❖ Facilitar e assegurar um fluxo contínuo de informações entre escola e família.
- ❖ Proporcionar à comunidade escolar, em especial nas H.T.P.C. e reuniões de pais e mestres, a discussão de textos e palestras em torno da inclusão de crianças com necessidades especiais no corpo discente da Unidade Escolar.
- ❖ Participar da A.P.M. e Conselho de Escola.
- ❖ Participar das reuniões de Pais e Mestres.
- ❖ Solicitar, por escrito, a dispensa do aluno em horário antecipado ao da saída habitual.

- ❖ Participar do Projeto "Amigos da Escola" como voluntário ou parceiro, nos setores diagnosticados como necessitados desse trabalho.
- ❖ Participar dos eventos pedagógicos, culturais, esportivos e cívicos programados pela U.E.
- ❖ Comunicar à Direção, Coordenação Pedagógica ou Professora, a falta do aluno, discriminando o motivo.
- ❖ Manter contato com os professores para acompanhamento da vida escolar dos alunos nos horários próprios (A.P) ou sempre que houver necessidade.
- ❖ Vistoriar diariamente os cadernos, mochilas e outros materiais escolares.
- ❖ Solicitar informações à Direção ou Coordenação Pedagógica, sempre que julgar necessário.

2.7.4. Processo de inclusão.

A educação inclusiva, coloca-se hoje como uma necessidade e uma realidade que teremos que vivenciar, ela é fato.

Cada dia as escolas recebem alunos diferentes fisicamente, culturalmente, em gênero, em experiências.

Neste ano a escola esta passando pelo processo de inclusão de deficientes. Recebemos seis (6) deficientes visuais (3ª Série), dois (2) deficientes mentais (2ª Série) e um (1) deficiente físico (4ª série), num compromisso de garantir condições apropriadas de atendimento às características individuais, garantindo oportunidade iguais de construções de conhecimentos.

A inclusão é um processo constante que será revisto no decorrer do ano para atender às necessidades individuais das crianças.

- Os deficientes visuais possuem acompanhamento do professor especializado.
- Os recintos da escola foram adaptados (rampas)
- Existe necessidade de fazer as adaptações no banheiro,

2.7.5. Capacitação da equipe.

1. As horas de trabalho pedagógico constituem um momento privilegiado do trabalho coletivo na escola e a frequência às reuniões deverá ocorrer em horário diverso do horário de aula, cumprindo as duas horas em reunião conjunta. O principal objetivo do HTPC é o de reflexão sobre a prática, com a finalidade de capacitar os professores e especialistas.

Será um espaço para a troca de experiências e opiniões, e através das discussões superar as contradições entre o pensar e o fazer de cada um e dos outros. O grupo deverá também se dedicar às tarefas práticas, como:

- a) enriquecimento do Professor com leituras (inclusive da legislação específica de Educação nas Constituições Federal e Estadual, Lei Orgânica do Município e ECA) e programas da TV Escola e Vídeos;
- b) apresentação de uma atividade prática que deu resultado na sala de aula;
- c) seleção de textos que serão utilizados nas próximas aulas;
- d) elaboração das propostas de recuperação;
- e) planejamento das atividades coletivas com os alunos das diversas séries;
- f) decisão sobre a participação em cursos, palestras, seminários, etc.

As reuniões de HTPC de... coordenadas pela Coordenadora de 1ª a 4ª Séries e a Diretora da escola que acompanharão os avanços, diagnosticando falhas e alimentando discussões com materiais e textos.

2. Os planos de ensino serão montados para o ano, com a possibilidade de ser reformulado após o primeiro bimestre.

3. Algumas disciplinas serão trabalhadas com o uso de livros didáticos, que contemplem as Propostas Curriculares, além de consultãs para pesquisas em jornais, revistas, enciclopédias; será incentivado o uso constante do dicionário em todas as séries. A direção deverá providenciar junto à S.M.E. e D.E.E., cópias de filmes ou documentários que possam auxiliar no trabalho pedagógico.

4. Os professores participarão dos cursos de reciclagem ou capacitação promovidos pela S.M.E. ou outro órgão.

Horas Atividades.

Horas atividades do corpo docente – vide anexos.

2.8. Recursos disponíveis.

2.8.1. Recursos Materiais:

Em relação a este item podemos considerar a U.E., razoavelmente servida. No setor pedagógico a escola conta com o Kit tecnológico (vídeo e TV) com videoteca, com acervo em torno de 105 fitas e o Kit Pedagógico, com recursos para o trabalho das diversas áreas inclusive aparelhagem de som e um bom acervo de literatura infantil; ainda conta com uma Filmadora, 4 Mimeógrafos, um Microscópio, uma máquina fotocopadora e uma mesa de pingue-pongue. Há carência de material para as aulas de Ed. Física.

Em relação à Secretaria o material disponível é suficiente, contando, inclusive, com um computador, uma impressora, um scanner, um aparelho de fax e uma guilhotina. Para a elaboração da merenda escolar, a cozinha está necessitando, com urgência, de um Fogão tipo Industrial, pois o utilizado já não mais corresponde às necessidades do setor.

Não há carência de material (armários, mesas, carteiras, etc.) em nenhuma das outras dependência da escola; apenas a substituição da escrivaninha do consultório dentário seria necessária.

2.8.2. Recursos Humanos:

A equipe escolar é composta de 31 elementos assim distribuídos:

- 15 Professoras (P 1)
- 02 Professoras Pluridocentes
- 01 Professora Auxiliar (Educação Especial para D.V.)
- 13 funcionários nas seguintes atividades:
 - 01 Diretora
 - 01 Coordenadora Pedagógica
 - 01 Dentista
 - 01 Auxiliar Administrativo
 - 01 Atendente
 - 01 Inspetora de alunos
 - 03 Serviços Gerais
 - 01 Merendeiras
 - 01 Auxiliar de Merendeira
 - 02 Vigias Noturnos

2.9. Avaliação da proposta Pedagógica. – Vide Plano de avaliação da Direção e avaliação do Plano Escolar.

3- Metas

4- Ações.

Tendo em vista a proposta pedagógica desta U.E., as metas gerais e ações para concretizá-las são: Estreitamento dos laços escola/comunidade, melhoria de qualidade de ensino e trabalho coletivo que se desdobram em:

➤ Educacionais:

- Facilitar a capacitação didático - pedagógica dos professores;
- Assegurar horários para reuniões pedagógicas e discussões sobre questões do ensino, troca de experiências e estudos sobre temas da Educação que favoreçam a melhoria da qualidade do trabalho docente;
- Acompanhar e avaliar o desempenho dos profissionais envolvidos.

➤ De apoio aos alunos:

- Acompanhar o rendimento dos alunos e prever maneiras de suprir possíveis requisitos, sem baixar a qualidade do ensino;
- Compor turmas, turnos e horários adequados que contemplem critérios pedagógicos que favoreçam a aprendizagem considerando a realidade sócio-econômica da Escola;
- Assegurar aos alunos o atendimento odontológico na escola, bem como o desenvolvimento do trabalho de higienização bucal;
- Encaminhar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem para a avaliação psicológica / outras e conscientizar os pais de suas responsabilidades nesse encaminhamento;
- Providenciar para a escola, material didático necessário e fornecimento de material escolar para os alunos carentes;
- Providenciar a participação de pais e outros como "Amigos da Escola" no trabalho voluntário ou de parceria na Biblioteca, Reforço e outros setores onde houver necessidade.

➤ Utilização dos Recursos Materiais e Institucionais.

- a) Providenciar recursos financeiros através de realização de eventos como bazares da pechincha, almoços, exploração da cantina e utilizar recursos provenientes de órgãos municipais ou federais para atendimento das necessidades da U.E.;
- b) Providenciar a reforma dos móveis escolares em geral que necessitam de reparos;
- c) Promover reuniões do Conselho de Escola incentivando a participação dos seus membros na execução e avaliação da Proposta Pedagógica da escola;
- d) Promover reuniões dos Conselhos de Ciclo, incentivando a participação de seus membros na troca de informações e experiências para a otimização do processo Ensino - Aprendizagem;
- e) Incentivar o funcionamento da APM visando a excelência do seu trabalho junto à U.E.;
- f) Promover reuniões de Pais e Mestres para a troca de informações necessárias à melhoria do rendimento escolar e da socialização dos alunos;
- g) Incentivar a utilização dos Kits pedagógico e tecnológico por parte dos professores, e a adequação dos mesmos às respectivas séries;
- h) Providenciar a participação de pais e outros como "Amigos da Escola" no trabalho voluntário ou de parceria para pequenos reparos no prédio e equipamentos.

• Plano de Aplicação de recursos financeiros.

Os recursos financeiros captados através de verbas, eventos ou doações serão geridos pela APM, com a participação da Direção, Conselho de Escola e Coordenação Pedagógica. Com a municipalização, o convênio APM/FDE foi suspenso e, conseqüentemente, as verbas trimestrais recebidas pela U.E., também o foram.

A U.E. conta, após a municipalização, com uma verba de adiantamento da Prefeitura Municipal para despesas de emergência, no valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais) depositada em nome do Diretor, cuja prestação de contas é de sua inteira responsabilidade e com a verba única do Convênio APM/FNDE, no valor de R\$ 2.700,00 (dois mil e setecentos reais) destinada às despesas de custeio e de capital.

As prioridades para o ano 2.001, para os quais convergem os esforços da APM, Conselho de escola, Direção e Coordenação Pedagógica, são: aquisição de aparelhagem de Som e de material didático-pedagógico para enriquecimento do acervo escolar.

A reforma dos muros, constatada como emergencial e a pintura do prédio, fogem pelo alto valor dos orçamentos, das possibilidades específicas da U.E. que aguarda a participação da S.M.E./Prefeitura para a concretização dessas benfeitorias.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a atuação do grupo de profissionais que atuam na escola e sua articulação frente à questão da inclusão educacional. A análise foi feita a partir da observação, participação e registro em reuniões numa escola pública de ensino fundamental na cidade de São José do Rio Preto, onde foram registrados os comportamentos verbais e contextuais dos profissionais da escola quando em situação de grupo. Foi destacada a dificuldade de articulação grupal desses profissionais na busca de soluções para os problemas mais emergentes impostos pela inclusão e outros que permeiam o cotidiano escolar. A conclusão do trabalho aponta para um grupo fragilizado e excluído do sistema educacional, que tem como marca fundamental o fazer solitário de seus membros e um tímido ensaio de movimento grupal e de força de algumas conquistas.

Palavras-chave: 1. Educação Especial 2. Educação Inclusiva 3. Escola 4. Grupos Operativos 5. Organização Escolar

ABSTRACT

This dissertation has the purpose of analysing the performance of a group of professionals working at schools and their movement towards the issue of the educational inclusion. The analysis was done from noticing, meeting and records in a public school of "ensino fundamental" (elementary school) at a city called São José do Rio Preto. At this school the verbal and context behavior of the school professional were recorded when they were working in groups. The difficulty of management that this professional group had when searching solutions for the main problems – caused by the inclusion as well as by other ones that are present at everyday school life – were here emphasized. The conclusion of this study points to a fragile group that is excluded from the standard educacional system wich has always been supported by the lonely (unsociable) doing, by their members and a shy attempt of group management and power of some achievements.

Key words: 1. Special Education 2. Inclusive Education 3. School 4. Operative Group 5. School Organization

Autorização para reprodução deste trabalho.

Marília, 30 de junho de 2002.

JANE TERESINHA DOMINGUES COTRIN



