

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR:
*O PAPEL DA ESCOLA, A SALA DE AULA E AS POSSIBILIDADES DE
CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR***

ROSANGELA CRISTIANI LORENZI KIILL

PIRACICABA, SP
2007

**EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR:
O PAPEL DA ESCOLA, A SALA DE AULA E AS POSSIBILIDADES DE
CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**

ROSANGELA CRISTIANI LORENZI KIILL
ORIENTADORA: PROF^a DR^a ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNIMEP como
exigência parcial para
obtenção do título de Mestre
em Educação.

PIRACICABA, SP
2007

BANCA EXAMINADORA

Orientadora - Prof^a Dr^a Anna Maria Lunardi Padilha

Prof^a Dr^a Ana Paula Freitas

Prof^a Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

Dedico este trabalho a todas as 'silvanas' espalhadas por diversos cantos do mundo e que lutam constantemente para ensinar a todos e a cada um...

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais Fernando e Maria Eunice que muito batalhou para nos dar, a mim e a minha irmã Renata, condições de estudar e nos tornarmos mulheres. Que incessantemente buscou mostrar-me qual o caminho a seguir, a ser correta, honesta e fiel aos meus propósitos e, à minha irmã Renata que sempre esteve ao meu lado.

Ao Alexandre, meu esposo fiel, companheiro, paciente e presente em todos os momentos. Quem me incentivou a buscar meus ideais e que mesmo na insegurança esteve firme, pois acreditava na realização deste trabalho.

À Silvana, esta mulher-professora, companheira e persistente nos seus ideais e propósitos de vida. Que me mostrou e me mostra a cada dia que sempre há possibilidades de trabalho e que nossa luta deve ser constante na educação e formação de suas/nossas crianças.

À profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha, que a cada dia incansavelmente me fazia entender e compreender este processo árduo de me tornar pesquisadora. Que em muitos momentos esteve ao meu lado mostrando-me a importância de lutarmos juntas com todas as 'silvanas' por um mundo mais digno e menos desigual.

Ao prof. Dr. Júlio Romero Ferreira, que desde muito tempo acompanha meu trabalho e me incentiva a buscar caminhos para superar a discriminação e a lutar pela educação de todos e de cada um. Meu estimado reconhecimento.

À profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado, que com sua simplicidade e humildade me fez perceber a necessidade de não parar nunca nessa busca constante pela transformação da educação. Suas aulas na graduação

marcaram um momento histórico em minha vida e sua participação na qualificação foi fundamental.

Às professoras da banca, Ana Paula Freitas e Kátia Regina Moreno Caiado, que com carinho e dedicação estiveram presentes neste momento tão importante de minha vida e que muito contribuíram para a finalização desta pesquisa.

Às professoras do Núcleo de Práticas Educativas que aula após aula despertavam em mim o desejo da busca constante pelos ensinamentos da abordagem histórico-cultural, e que me fizeram compreender o desafio da pesquisa em educação.

Aos amigos da Emef “Yolanda Tiziani Pazetti”, que me incentivam nesta pesquisa e que a cada dia me mostram que há sempre novas ‘silvanas’ nascendo naquela escola, que com carinho, dedicação e responsabilidade contribuem para o atendimento e entendimento das necessidades especiais de nossos alunos.

À Alessandra, Ana Francisca e Paulo, amigos especiais que dividiram comigo muitos momentos desta trajetória e que se sentem instigados a estudar sempre.

À amiga Gisele, revisora deste texto e companheira de luta dentro da escola.

Às colegas da Educação Especial, que estiveram ao lado durante todo este percurso, discutindo, refletindo e contribuindo para reflexões que fundamentam esta pesquisa.

Em especial a amiga Érika que em muitos momentos deste percurso compartilhou comigo taças e taças de vinho na ânsia de garantir a inclusão

dos nossos alunos especiais de forma digna, responsável e com a certeza de que ainda muito temos a fazer.

Aos amigos que fiz durante o curso, em especial, Karina e Martha.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as condições de produção de práticas pedagógicas, através da observação, análise e reflexão sobre o papel constitutivo da formação de uma professora, de seu efetivo trabalho pedagógico e do aprendizado dos alunos. Tem por objeto de estudo a prática pedagógica e a formação de uma professora de primeira série que se deu e se dá no interior das dinâmicas estabelecidas no universo escolar. Apresenta uma discussão política e social das questões que dizem respeito à exclusão e inclusão social e escolar, o papel da escola, a sala de aula como espaço privilegiado do ensinar e do aprender, as condições de produção do trabalho pedagógico e as possibilidades de constituição do ser professor, numa perspectiva que estuda as relações concretas da vida social e que pretende mostrar aos leitores o compromisso que cada um de nós, 'indivíduos singulares', temos na transformação dessa sociedade, marcada pela exclusão social. Esta pesquisa constitui uma reflexão crítica, com vistas a contribuir tanto para a minha prática profissional como para a de outros professores e educadores que realizam o trabalho com a educação.

ABSTRACT

Analysing the conditions of pedagogical practice production is the purpose of this research, through observation, analysis and reflection on a constitutive role in a teacher's skills development, and her current pedagogical role and her students' learning. It has also as an aim of studying the pedagogical practice and a teacher's skills development into teaching a first grade class, which lies on the core of the dynamics established in the school environment. It presents a political and social discussion on the subjects concerning to social and school inclusion and exclusion, the school's role, the classroom designed as a major environment for learning and teaching, the conditions of pedagogical practice production and the teachers' opportunity to be constituted into a perspective which analyses solid social relationships and which intends to show its readers the commitment each of us has, being defined as "singular individuals", becoming so the society change, being stood out by the social exclusion. This research has been carried out as a critical thinking, relying on the role of contribution either to my professional practice or to other teachers' and educators who have been developing a great deal of work with Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
I. UM INÍCIO DE CONVERSA...	04
II. A PROFESSORA ITINERANTE: TRAJETO EM BUSCA DE CONHECIMENTO	13
III. A IMPOSSÍVEL DISSOCIAÇÃO ENTRE EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR, O PAPEL DA ESCOLA E A SALA DE AULA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DO ENSINAR E DO APRENDER	20
- Apontamentos sobre Diversidade e Educação	20
- Condições concretas e a escola	21
- Avançando e articulando com o papel da escola	23
- Escola e sala de aula: um espaço privilegiado do <i>ensinar e do aprender</i>	28
IV. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: articulando experiências de vida, objeto de estudo e procedimentos	42
- Peculiaridades do estudo	45
- Os rumos da pesquisa	49
- Os encontros sistematizados com Silvana: lugar comum de produção de sentidos e, por isso, práticas discursivas	50
V. NÚCLEOS TEMÁTICOS:	
1. Na história de formação, a busca por concepções que subsidiem a prática pedagógica	52

2. Implicações da formação para sua prática em sala de aula, no decorrer dos anos, quando iniciamos o grupo de estudos	54
3. Explicitação da mediação como fator primordial no processo de ensino-aprendizado	57
4. Ensinar a todos os alunos e a cada um deles	59
VI. CONSIDERAÇÕES	61
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve início muito antes do meu ingresso no programa de mestrado. Ao transitar por inúmeras escolas como professora itinerante de Educação Especial, acompanhando diversos alunos com deficiência, incluídos no ensino comum, pude conhecer e atentar para diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula das quais eu, muitas vezes, participava.

A trajetória por mim percorrida parece justificar minhas preocupações representadas nos objetivos que delimitarei neste trabalho - captar os indícios das condições de produção de práticas pedagógicas, olhando para o papel constitutivo da formação de uma professora, de seu efetivo trabalho pedagógico e do aprendizado dos alunos - com vistas a contribuir tanto para minha prática profissional como para a de outros professores e educadores que enfrentam o trabalho com a educação.

Tornar-me pesquisadora não foi um processo fácil, afinal não nascemos pesquisadores e para tal faz-se necessário um desvelar político que requer, do meu ponto de vista, assumir uma posição teórico-ideológica para a construção, análise e compreensão dos dados.

Estudar a sala de aula e a dinâmica das relações interpessoais no cotidiano da sala de aula, em seu acontecer, ou seja, o ensinar e o aprender como processos indissociáveis de produção de sentidos e significados, instigaram-me a buscar indícios de como estas relações são estabelecidas.

O caminho percorrido na construção deste trabalho não foi linear. O primeiro passo foi iniciar contando sobre minha trajetória profissional, apontando o papel de professora itinerante e o desejo de aprofundamento teórico que me fez procurar o programa de mestrado.

Tento deixar claro meu objeto de estudo e minhas interrogações, porém já mergulhada no fazer do cotidiano escolar e no caminho da construção dos dados. Eu, pesquisadora, sou parte integrante do processo.

Aponto os núcleos temáticos os quais orientam a organização dos registros e a elaboração das análises que transformam tais registros em dados de pesquisa.

Busco uma interlocução com autores que me ajudam a compreender a complexidade do processo pedagógico, assim como a discutir e refletir sobre as questões da exclusão e inclusão social e escolar, o papel da escola, a sala de aula como espaço privilegiado do ensinar e do aprender e as condições de produção do trabalho pedagógico, entendendo ser questões que não são auto-explicativas e demandam um certo olhar teórico.

Devido à necessidade de se fazer um “recorte” e delimitar apenas alguns aspectos que envolvem a pesquisa, destaco neste trabalho os momentos da história de constituição de uma professora de 1ª série, que se deu durante sua formação inicial e se dá no interior da escola, particularmente a partir de 2002, dos quais eu, a pesquisadora, participei. Tentei captar, nas considerações que a professora fez, aspectos de sua formação e as implicações para sua prática em sala de aula, no decorrer desses anos, buscando articular a produção do trabalho pedagógico com questões de ordem social, política e econômica.

Meu propósito não se esgota simplesmente no fato de ouvir essa professora, que no decorrer de sua vida profissional, foi buscando meios de transformar sua prática e caminhos alternativos para ensinar a todos e a cada um.

A preocupação básica é a de aprofundar um estudo sobre o processo de produção da educação escolar, indissociado por sua vez da análise do processo de exclusão e inclusão social e escolar que invade as esferas mais amplas da nossa sociedade.

No entanto, é necessário terminar o texto e novas perguntas se colocam e ainda nos inquietam, muitas perspectivas ainda se abrem e novos estudos e práticas sociais devem ser desvelados... Enfim, nossa luta política e ideológica não se esgota nunca...

No primeiro capítulo, são apresentados a trajetória da professora que se tornou a pesquisadora e o contexto, ou seja, as condições concretas de vida social.

O segundo capítulo mostra a professora itinerante na organização do sistema público de ensino fundamental e seu trabalho junto ao coletivo da escola com ações voltadas para o entendimento e atendimento das

necessidades especiais dos alunos nela inseridos, assim como o papel da escola e seu compromisso com a educação na transformação da sociedade. Ainda nesse capítulo, a tentativa de deixar claro meu objeto de estudo e os momentos escolhidos para análise.

Em seguida, destacam-se questões com a intenção de reflexão, questões estas que estão diretamente ligadas à minha opção teórica e metodológica: exclusão e inclusão social e escolar, o papel da escola, a sala de aula como espaço privilegiado do ensinar e do aprender e as condições de produção do trabalho pedagógico.

No quarto capítulo, com o intuito de ser coerente com o que propõe Vigotski¹ (1987) sobre a investigação/pesquisa, busca-se seus ensinamentos sobre o que, para ele, consiste a tarefa de pesquisar: caminhar na via do processo em forma viva - a busca dos acontecimentos em seu acontecer, lembrando que seu método é o materialismo histórico e dialético. Tento articular experiências de vida, objeto de estudo e procedimentos.

Fui organizando modos de ouvir a professora para entender o que, do ponto de vista dela, fez sentido e qual o significado da história de sua formação e da nossa história como profissionais que juntas trabalhávamos e estudávamos.

Por fim, a apresentação de algumas considerações, que não são finais, por acreditar no movimento do fazer-se nas relações concretas de vida social. A pesquisa não se esgotou, não terminou, ainda pretendo continuar, bem como incentivar para que outros pesquisadores estudem esta temática: *Exclusão/inclusão social e escolar: o papel da escola, a sala de aula e as possibilidades de constituição do ser professor.*

¹ No alfabeto ocidental, as formas de escrever o nome desse autor variam de acordo com a tradução feita nos diferentes idiomas. Adoto aqui esta grafia mas preservo, nas referências a grafia que foi utilizada em cada edição citada.

I. UM INÍCIO DE CONVERSA...

Não me parece fácil escrever sobre minha trajetória profissional, uma vez que situações diversas ocorreram, muitos rumos foram mudados e muitas pessoas contribuíram na construção deste caminho. Porém, minha intenção é relatar, mesmo que brevemente, os motivos que me levaram a esta pesquisa.

Iniciei minha história de vida como profissional da educação em 1996, ao cursar o terceiro ano de Pedagogia² com habilitação em Deficiência Mental. Nessa época, surgiu-me a oportunidade de trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Sumaré, cidade do interior do Estado de São Paulo, como professora de uma sala de “treinamento II”³, com 12 crianças entre 09 e 11 anos de idade, diagnosticadas com deficiência mental moderada⁴. O objetivo desta sala de aula era trabalhar aspectos da alfabetização, porém o enfoque estava nas Atividades de Vida Diária (AVDs).⁵

Ao completar o primeiro ano de trabalho, ao mesmo tempo que descontente com a proposta pedagógica da instituição na qual eu trabalhava, sentia que alguma coisa fora falha na minha formação inicial, ou seja, me perguntava: como é possível que o Curso de Pedagogia não me tenha oferecido base teórica e subsídios didáticos para trabalhar com a educação escolar de crianças com deficiência mental?

A partir de então, iniciaram-se minhas buscas por práticas pedagógicas que proporcionassem condições de alfabetizar tais crianças, uma vez que um dos objetivos propostos em tal formação acadêmica era esse, além de acreditar ser, a alfabetização, um dos papéis primordiais da educação escolar.

² Formação acadêmica oferecida pela Universidade Metodista de Piracicaba / UNIMEP.

³ Nomenclatura utilizada pela instituição para caracterizar o trabalho com crianças e adolescentes em idade escolar de 7 a 14 anos.

⁴ As terminologias “deficiência mental leve, moderada e grave” fazem parte da avaliação médica/neurológica, atualmente menos utilizadas.

⁵ Atividades da Vida Diária, as AVDs, fazem parte de um conjunto de atividades desenvolvidas, visando a independência das pessoas nos aspectos que dizem respeito ao dia-a-dia, como vestir-se, calçar-se, etc...

Concomitante ao trabalho desenvolvido na APAE, consegui em 1997, por atribuição na Diretoria de Ensino da Rede Estadual de Educação do mesmo município, assumir uma sala especial para deficientes mentais, a qual inicialmente contava com 15 crianças caracterizadas, segundo avaliação psicológica, como deficientes mentais leves, embora nem todos tivessem esse laudo clínico, uma vez que muitos deles estavam nessa sala por iniciativa da direção da escola em conjunto com os professores da mesma, em função de questões comportamentais que alguns alunos apresentavam.

As práticas pedagógicas foram desenvolvidas com o objetivo de fazer com que estes alunos retornassem para a sala de aula comum. Durante todo o ano e, ao final deste, somente seis crianças permaneceram nesta sala, tendo, portanto, retornado ao ensino comum, nove alunos.

Em junho de 1998, ao ser contratada pela Prefeitura Municipal de Paulínia em função do concurso público que havia realizado, deixei o trabalho na APAE de Sumaré e assumi uma sala especial para deficientes mentais naquela rede municipal de ensino.

A sala era formada por 15 alunos, dos quais 06 não contavam com avaliação da equipe clínica, porém apresentavam problemas de comportamento. Melhor dizendo, tais questões comportamentais referiam-se muito mais à falta de atividades pedagógicas que contemplassem as necessidades de aprendizagem de tais alunos do que propriamente “problemas de comportamento”. Os alunos recusavam-se a realizar as atividades, as quais via de regra não tinham a mediação necessária do professor e dificilmente esses alunos conseguiam realizá-las sozinhos; brigavam entre si em sala de aula, desacatavam os professores etc., o que justificou para a direção da Unidade Escolar em conjunto com o grupo de professores, o ingresso deles nessa sala.

Ao final desse mesmo ano, dos 15 alunos dessa sala, 10 foram reencaminhados para as salas de aula do ensino comum em escolas próximas às suas casas e somente 05 permaneceram na sala especial, porém com a condição, já estabelecida entre a professora da sala especial, os pais e a direção da escola, de que 1999 seria o último ano da referida sala.

Tal decisão foi tomada em parceria com a Supervisora da Seção de Projetos Especiais da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura e com as demais profissionais da Educação Especial que também atuavam em outras salas especiais, tanto para deficientes mentais quanto para deficientes auditivos, tendo em vista o início da implantação do processo de inclusão. Dessa equipe faziam parte seis pedagogas, todas formadas e habilitadas para a área de atuação.

Destaco aqui as mudanças pelas quais a Educação Especial vinha passando - melhor dizendo, vem passando - no sentido de viabilizar e garantir a inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema comum de ensino. Tal movimento denominado de “inclusão escolar” foi oficializado em 1994 pela Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, a qual aprovou a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, reafirmada pelos delegados dessa Conferência (1994):

o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais(p.09).

Em 2000, todas as crianças e adolescentes que freqüentavam as salas especiais existentes na Rede Municipal de Educação de Paulínia, foram incluídos no sistema comum de ensino, passando a freqüentar escolas próximas às suas casas e a ser acompanhados pelas pedagogas especializadas em Educação Especial, no interior das escolas de 1^a. à 4^a. séries do Ensino Fundamental e no Ensino de Jovens e Adultos. No período contrário às aulas, os alunos freqüentavam as atividades do Projeto Sol.

Com o fechamento das salas especiais e o fato do município não assumir a implementação das salas de recurso⁶ para garantir a complementação do trabalho desenvolvido na rede comum, as pedagogas da

⁶ Salas de Recursos são “serviços de natureza pedagógica, conduzida por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.” (MEC, 2001, p.50)

Educação Especial, por iniciativa própria e junto com a Supervisora de Projetos Especiais da Secretaria de Educação, organizaram um trabalho como parte do Projeto Sol, não com a finalidade da sala de recursos conforme prevê os documentos oficiais do Ministério da Educação, mas com o objetivo de garantir um acompanhamento mais direcionado aos alunos com deficiências que agora estavam somente nas escolas comuns.

Esse movimento iniciado por vontade dos próprios profissionais atuantes na Educação Especial, porém desvinculado da responsabilidade pública na criação de novos serviços, mostra mais uma vez que a Educação Especial é tratada com descaso, uma vez que, historicamente, tem-se o registro de criação de Programas e Projetos, mas raramente a efetivação de políticas públicas para o atendimento das necessidades especiais dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais fácil e mais barato ao poder público incentivar esses Programas, pois não exige o compromisso desses órgãos com as responsabilidades sociais e com os investimentos necessários na educação.

Embora esta situação marque um fato político e social conflitante, abro aqui um parênteses para caracterizar o trabalho a ser desenvolvido no Projeto Sol, uma vez que foi de fundamental importância na tentativa de inclusão social daqueles alunos.

O Projeto Sol de Paulínia foi

um espaço de educação alternativa complementar à escola e à família, vinculado à Secretaria de Educação desse município. Essa experiência de educação extra-escolar foi criada em 1986, visando atender crianças e adolescentes com idades entre 07 e 14 anos, no período contrário ao escolar (SIMON, PARK & FERNANDES, 2001, p.65).

Esse programa de educação não-escolar possibilitava, inclusive aos alunos com deficiência, mais um momento de convivência e interação social, contribuía para desenvolver nessas crianças e adolescentes:

a auto-estima, o sentimento de pertencimento à cidade e a noção de deveres e direitos de cada um, no sentido de não só melhorar o desempenho escolar, mas também formar nessas crianças as bases da cidadania consciente e participante (idem, 2001, p.59).

O trabalho acontecia em dois núcleos do Projeto Sol⁷, nos quais duas das professoras de Educação Especial ofereciam oficinas a todos os alunos que se inscreviam e, em especial, mas não só a eles, aos com necessidades especiais. Porém, é importante destacar que tais alunos também participavam de outras oficinas oferecidas pelos outros professores que atuavam no Projeto Sol, ou seja, tinham a liberdade, como qualquer outra criança e adolescente, de escolher suas atividades, sejam elas: música, dança, teatro, marcenaria, jornal, culinária ou outras conforme eram oferecidas pelos professores do núcleo.

Em 2001, com a mudança da administração municipal, o Projeto Sol foi fechado e seus espaços transformados em escolas de Educação Infantil passando a atender somente crianças de 04 a 06 anos. Faz-se necessário marcar minha denúncia em relação ao Poder Público novamente neste momento, pois este trabalho não era efetivamente uma política pública de estado, somente um Programa de governo que acabou!

A partir de tal decisão, todas as crianças e adolescentes que eram atendidos nesse programa passaram a freqüentar somente a escola, num dos períodos do dia. Novamente, o Poder Público demonstra descaso com a educação das crianças e adolescentes com necessidades especiais e não só a eles⁸, pois extingüem-se as atividades das Salas Especiais num primeiro momento e agora as atividades do Projeto Sol. Não se criam salas de recursos e nem efetivas políticas públicas para o trabalho com as especificidades das deficiências, configurando assim mais uma escassez no serviço público, além

⁷ O Projeto Sol era organizado em quatro núcleos localizados em quatro bairros do município: Morumbi, Monte Alegre, Morro Alto e João Aranha. Os núcleos que trata a pesquisa referem-se ao Projeto Sol Morumbi e ao Projeto Sol Monte Alegre.

⁸ É importante destacar que muitos adolescentes em situação de risco freqüentavam as atividades do Projeto Sol em período contrário ao escolar. Com o fechamento deste programa, esses adolescentes ficaram à mercê da sociedade.

de deixar muitos jovens que só freqüentavam as atividades do Projeto Sol sem nenhum trabalho educativo, pois alguns tinham idade avançada e comprometimento físico e cognitivo significativos, ficando impossibilitados de freqüentarem inclusive a Educação de Jovens e Adultos.

A partir do momento em que comecei a desenvolver a atividade como professora itinerante⁹ nas escolas de Ensino Fundamental ciclo I, primeiramente concomitante com as atividades do Projeto Sol e após o fechamento desse serviço apenas como itinerante, passei a ter contato direto com os professores do ensino comum e com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

O parâmetro da escola inclusiva é oferecer uma educação de qualidade e atender a necessidade educacional de todos os alunos em sala de aula, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, econômicas, emocionais e culturais. Porém, cabe ressaltar que a prática pedagógica adotada pelo professor do ensino comum pode tanto garantir a qualidade no atendimento da diversidade encontrada em sua sala de aula, quanto promover e/ou manter a exclusão de determinados alunos.

Ao assumirmos a função de professoras itinerantes no Ensino Fundamental, cada uma de nós, pedagogas da Educação Especial, passamos a ter uma “escola sede” como referência formal para o trabalho de apoio pedagógico, porém o desenvolvíamos também em outras Unidades Educacionais, pois o número de profissionais não contemplava a demanda de escolas com alunos com deficiência matriculados que necessitavam desse tipo de trabalho. A divisão do trabalho entre as professoras de Educação Especial existentes na rede municipal era organizada por regiões do município, englobando escolas de Educação Infantil (Creches e Emeis) e escolas do Ensino Fundamental e Médio, independente das deficiências que existiam nessas escolas.

Neste momento, a EMEF “YOLANDA TIZIANI PAZETTI” passou a ser minha “escola sede”, uma Unidade Educacional formada por 18 salas de aula

⁹ Professora itinerante refere-se ao “serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino”(MEC, 2001, p. 50).

nos períodos manhã e tarde, que trabalha com aproximadamente 600 crianças e adolescentes de 06 a 14 anos no ensino de 1^a. à 4^a. séries.

Aos poucos fui estabelecendo vínculos mais efetivos com os profissionais que a constituíam e, entre outras atividades, passamos a discutir os princípios da escola inclusiva.

Essas discussões aconteciam em diferentes momentos com a equipe de professores, em reuniões pedagógicas, na própria unidade escolar, realizadas todas às terças-feiras e, uma vez por mês, este espaço era ocupado com discussões sobre Educação Especial. Autores como Werneck (1997,1999), Stainback e Stainback (1999), Sasaki (1996,1997,1999), Januzzi (1985), Mazzota (1996), Aquino (1996,1997,1998), Ferreira (1995), Padilha (1997), entre outros, norteavam as discussões. Ocorriam, também, estudos sobre as legislações que garantem o acesso da criança com necessidades educativas especiais na rede comum de ensino, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), entre outras.

Além das reuniões pedagógicas semanais, eu realizava reuniões quinzenais com a equipe de monitores, serventes e demais funcionários da escola, ao final do período de trabalho deles. Com esse grupo, houve a necessidade de mais encontros, pois o objetivo a atingir era a estruturação do trabalho na escola referente à atuação com os alunos com deficiência - tarefa bastante complexa.

Durante os encontros, as relações foram se fortalecendo e uma maior espontaneidade surgindo, entrelaçadas ao respeito pelo trabalho desenvolvido pelos profissionais desta Unidade Educacional. Tudo isso permitiu que discussões, contribuições e mudanças acontecessem, cada vez mais próximas do que desejávamos, e ainda desejamos, como escola inclusiva.

Nesse sentido, o contato direto com a Orientação Pedagógica da escola possibilitou inúmeras discussões sobre a necessidade de se estruturar o trabalho pedagógico de modo a atender toda a diversidade existente nas salas de aula.

Em 2002, as escolas de Ensino Fundamental ciclo I foram comunicadas, por meio da Secretaria de Educação, mais especificamente pela diretora de

Ensino Fundamental, sobre o possível ingresso de crianças com 06 anos de idade na primeira série com vistas ao Ensino Fundamental de nove anos.

A partir desse momento, a Orientação Pedagógica, juntamente com o grupo de professores interessados¹⁰ e disponíveis, organizou um Grupo de Estudos dentro da Unidade Escolar, com o objetivo de estudar o desenvolvimento humano, suas características e necessidades, assim como as possibilidades de implementar uma organização e desenvolvimento de uma didática que possibilitasse o atendimento de cada criança dentro da faixa etária e com seus conhecimentos respeitados e valorizados na construção de novos conceitos, novos conhecimentos e novas aprendizagens.

Destaco aqui minha participação nesse grupo, uma vez que, desde 1997 sentia a necessidade de buscar práticas pedagógicas que pudessem atender a todos os alunos em suas reais condições.

Inicialmente, o grupo se reunia uma vez por semana, por duas horas, no final do período de trabalho, dentro da Unidade Escolar, coordenado pela Orientadora Pedagógica da unidade. Esses encontros foram autorizados pela Secretaria de Educação, porém não eram remunerados, o que de certa forma exime o Poder Público da responsabilidade de mudanças, deixando apenas este tipo de movimento como interesse dos próprios professores da escola e não da rede de ensino, como proposta político-pedagógica.

Os estudos iniciais abordavam diferentes concepções teóricas sobre o desenvolvimento humano: a inatista-maturacionista de Binet e Gessel, a comportamentalista de Watson e Skinner, a construtivista de Jean Piaget e seguidores e a histórico-cultural que tem em Vigotski seu principal representante. Esta última ocupou maior tempo de discussão nos últimos encontros para estudo. Cabe destacar que as leituras sobre a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky(1999), assim como os escritos de Esther Pillar Grossi (1993,2000) também fizeram parte dos estudos realizados pelo grupo. Atualmente, os estudos se concentram na perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski e seguidores contemporâneos.

¹⁰ Os professores não eram obrigados a fazer parte dessa mobilização, mas instigados a pensar no trabalho pedagógico desenvolvido até então e como esse poderia contemplar as necessidades reais das crianças de 06 anos.

Estudos sobre a Pedagogia Freinet contribuem fortemente para a organização do trabalho didático, uma vez que tal teoria pedagógica já contribuía para as práticas desenvolvidas pelos professores desde 2003¹¹.

É possível constatar que os estudos foram abrangentes e nem sempre seguiram uma determinada perspectiva teórica, o que pode ter sido positivo, na medida em que pudemos ter uma visão mais ampla dos escritos sobre essas temáticas, levando-nos a tomar uma posição teórico-metodológica e a fazer opções.

A partir do momento em que esse espaço de estudo foi concretizado e posteriormente sistematizado para a prática diária dos professores de primeira série, em minhas observações e meu fazer pedagógico como professora itinerante da unidade, busquei um olhar mais apurado para captar quais práticas pedagógicas e em que condições, os professores de 1^a à 4^a séries contemplam as necessidades de aprendizagem de seus alunos, sejam eles quem forem. É o que quero compreender, uma vez que as dúvidas, a insegurança, a consciência de nosso “ainda não saber” é que nos convidam sempre a investigar e, nessa investigação, poderemos aprender algo que ainda não sabíamos.

Consciente de que se trata de uma questão ampla e complexa, cabe-me, como pesquisadora, neste momento, delimitá-la; e qualquer pesquisador sabe da dificuldade e dos riscos teóricos de tal delimitação.

A escolha por esta pesquisa que ora desenvolvo tem, portanto, sua gênese na história de minha vida profissional e no meu interesse pelas práticas educativas escolares e, em especial, pelos acontecimentos na sala de aula.

Estar presente na sala de aula de uma das professoras da primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal direciona o meu olhar para captar os indícios das condições de produção de práticas pedagógicas na contínua formação de professores.

¹¹ A partir dos estudos iniciais em 2002, os professores optaram por sistematizar a dinâmica da sala de aula por “cantos”, os quais na Pedagogia Freinet são denominados ‘Ateliês’. Por exemplo: os “cantos” organizados nas salas de aula de alguns dos professores correspondem a: “canto da escrita, da matemática, dos jogos, da leitura, do recorte e colagem, do desenho, da produção de textos”, planejados de forma a funcionarem simultaneamente. Os alunos fazem a opção por onde começar, tendo sempre o compromisso de completar todos os “cantos” no prazo combinado entre professor e alunos.

II.A PROFESSORA ITINERANTE: TRAJETO EM BUSCA DE CONHECIMENTO

Ao efetivar o trabalho como professora itinerante dentro da EMEF Yolanda T. Pazetti, com maior frequência a partir de 2003, e conseqüentemente com a possibilidade de participar mais efetivamente de todo o contexto escolar - reuniões pedagógicas semanais, grupo de estudos, atividades culturais desenvolvidas pela e na escola, conselho de classe, reuniões de pais, estar diariamente na Unidade Educacional - pude estabelecer um trabalho de apoio pedagógico mais direcionado para os parâmetros da escola inclusiva, ou seja, possibilitar discussões, reflexões e ações de forma a oferecer uma educação pública de qualidade e atender à necessidade educacional de todos os alunos em sala de aula, considerando suas condições físicas, cognitivas, sociais, econômicas, emocionais e culturais, envolvendo alunos, professores, todo o corpo administrativo da escola e a comunidade.

O trabalho de uma professora itinerante na Rede Municipal de Ensino de Paulínia - de acordo com as Diretrizes para a Educação Especial, organizada, refletida, discutida e elaborada pela própria equipe de professores de Educação Especial desse município e com a efetivação por parte da Secretaria Municipal de Educação - busca na organização do Sistema Público de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, orientar, discutir, refletir e oficializar junto com o coletivo da escola, ações voltadas para o entendimento e atendimento das necessidades especiais dos alunos nela inseridos, assim como (re)discutir o papel da escola e seu compromisso com a educação na transformação da sociedade.

A caracterização desse serviço nessa rede municipal de ensino pode ser neste momento do texto considerada como uma forma de contribuir na compreensão dessa função, embora ainda exista uma contradição dentro do Sistema Público de Ensino, no que diz respeito ao processo de efetivação da inclusão social e escolar dos alunos com deficiência na rede comum de ensino. Digo isso pelo fato do município ainda custear bolsas de estudos a alguns, por que não dizer muitos, alunos com deficiências em escolas especiais

particulares, porém podemos perceber um envolvimento e uma atuação mais efetiva por parte da Secretaria de Educação na oficialização daquele trabalho.

Podemos portanto dizer, talvez ainda precocemente, que não se trata de mais um Programa ou Projeto da atual administração, mas uma propensão à efetivação de uma política pública de atendimento aos alunos com deficiências na rede comum de ensino.

As mudanças que vêm ocorrendo com a Educação Especial no contexto geral fizeram com que muitas de nós professoras dessa área deixássemos o trabalho específico dentro de escolas ou salas especiais para que, em um contexto mais amplo e significativo, passássemos a desenvolver um novo papel dentro da escola. Muitas vezes, a dúvida e a insegurança do não saber fazer ou o não entender como fazer, gera conflitos sobre nossa atuação.

Desde que assumimos o trabalho de inclusão no município, conscientes e objetivas quanto ao nosso propósito, nós professoras da Educação Especial buscávamos uma discussão, muitas vezes exaustiva e com pouco envolvimento do grupo escolar e da administração pública, sobre as possibilidades de trabalho que se abriam para/com este novo profissional dentro da escola.

Hoje, ainda com muitas perguntas e poucas respostas temos mais clareza de nossa atuação. Todas as escolas do município, desde a Educação Infantil até o Ensino Profissionalizante recebem o apoio dos professores de Educação Especial. Como isso acontece? Atuamos de forma contínua dentro da sala de aula, acompanhando o aluno e levantando dados para posteriores orientações ao professor da classe comum, à equipe escolar e à família. No caso do Ensino Fundamental, essa atuação estende-se, quando necessária, ao trabalho individualizado e extraclasse, enfocando-se as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de um trabalho estruturado, com planejamento e avaliação condizente com os conteúdos e objetivos da sala de aula em que este aluno está.

Essa orientação referida não condiz somente com a ação deliberada de um único profissional, no caso o professor de Educação Especial, mas esse professor torna-se um mediador das discussões que devem acontecer com o coletivo da escola no que diz respeito à constituição de uma escola inclusiva.

De acordo com a política de atendimento às necessidades especiais elaborada pela Secretaria de Educação do município onde ocorreu o estudo, o professor itinerante deve, dentre suas funções:

Buscar uma relação integrada e articulada com os profissionais da Unidade Escolar, prestando assessoria técnico-pedagógica; colaborar com o professor da classe no estabelecimento da metodologia e da avaliação a serem utilizadas com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em consonância com seu planejamento; trabalho individualizado, extraclasse, trabalhando as necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, quando necessário e a partir de um trabalho estruturado; trabalho de apoio aos demais profissionais da U.E., esclarecendo sobre a Educação Especial e suas características na Rede Municipal de Ensino;(...) (SME, 2001, p.06).

Cabe, também, a esse profissional realizar o registro constante da atuação da Educação Especial, em cada Unidade Educacional, sob sua responsabilidade como observações, intervenções, orientações, sugestões e providências. Propiciar momentos de estudo aos professores, funcionários e até mesmo aos alunos, sobre assuntos pertinentes à Educação Especial e Educação Inclusiva de acordo com a necessidade e interesse da Unidade Educacional, assim como o oferecimento de materiais de cunho teórico para o aprofundamento da equipe escolar no âmbito da educação. Propiciar a elaboração de um planejamento em conjunto com o professor da classe comum tendo em vista contemplar as necessidades de todos e cada aluno, selecionar, elaborar, utilizar e recomendar o uso de materiais e equipamentos apropriados aos alunos. Oferecer Grupos de Formação (Educação Especial, LIBRAS e BRAILE) aos profissionais da Rede Municipal de Educação, dentre outras atribuições, como o contato com profissionais da saúde que também acompanham o aluno, encaminhamentos a serviços clínicos, caso necessitem, palestras para outros setores da Prefeitura Municipal, sempre com o enfoque pedagógico, caracterizam a atuação da Educação Especial na Rede Municipal de Paulínia.

Com vistas ao cumprimento dessa especificidade, passei a atuar junto às professoras da Unidade Escolar, promovendo a discussão sobre suas dificuldades e progressos com os alunos que eram considerados da Educação Especial, de acordo com laudos recebidos pela Secretaria da Saúde e solicitações de professores que suspeitavam que alguns de seus alunos apresentavam deficiências. Penso ser importante destacar, nesse momento do texto, algumas informações sobre o alunado acompanhado pela Educação Especial.

Os alunos que passam a ser acompanhados pela Educação Especial no contexto escolar, mesmo tendo um laudo médico declarando sua deficiência, devem necessariamente passar por uma avaliação pedagógica com vistas a identificar quais são as necessidades de aprendizagens desse aluno, ou seja, não basta simplesmente receber uma caracterização médica, o que normalmente pouco ocorre; as questões pedagógicas são tão ou mais importantes no contexto escolar. O inverso também ocorre, quando um professor solicita uma avaliação pedagógica para fins de encaminhamento ao setor clínico o aluno que, do ponto de vista pedagógico, necessitar desse acompanhamento, mesmo não tendo uma deficiência caracterizada organicamente, passa a receber o apoio pedagógico da Educação Especial, mesmo que temporariamente.

Nesse contexto, minha atuação, a princípio, centrou-se na elaboração dos objetivos a serem atingidos, na organização e adaptação de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, na elaboração e adaptação de avaliações, no (re)planejamento do trabalho de sala de aula, ou seja, na organização do trabalho didático de cada um dos professores envolvidos.

Muitas das professoras -nessa ocasião todas eram mulheres - com as quais eu deveria atuar mostravam-se dispostas a desenvolver um trabalho de parceria e entendiam meu papel como professora de Educação Especial no contexto escolar, porém, outras recusavam-se a conversar comigo sobre o trabalho: *“não quero falar com você porque você só me trouxe problemas... alunos deficientes foram para minha sala”*. Nesses casos, de início, minha atuação ficava reduzida a contatos com a Orientação Pedagógica e ao trabalho direto com os alunos, embora entendendo que a intervenção direta

com as professoras faz parte de um processo a ser construído no contexto escolar, supondo a participação do coletivo da escola.

Nas contradições e diversidade de modos de olhar, de crenças e concepções fui me questionando acerca do trabalho desenvolvido nas salas de aula das quais eu participava, numa busca constante e permanente para melhor compreender a complexidade da escola, do processo de ensinar e aprender, do fracasso de tantos alunos e do sucesso de alguns...

[...] nós, professores, também vivemos no fio da contradição: detemos a posse de alguns códigos, de algumas informações e saberes que nos são assegurados pelo sistema de ensino, que tanto nos autorizam a ensinar quanto nos possibilitam meios materiais de existência e de exercício do poder. Institucional e idealmente, estamos na escola para ensinar a alunos, que por não saberem, estão ali para aprender. No entanto, essa escola que nos legitima o exercício do ensino deita suas raízes em tempos remotos, quando foi engendrada a cisão entre educação e educação escolar (FONTANA, 2000b, p.225).

A necessidade de compreender a história e a função social da escola nos remete à procura de um conhecimento mais apurado, tanto de sua trajetória no tempo como de seu cotidiano¹². A vida na escola, na sala de aula e nas relações de ensino-aprendizagem, tornam-se meu foco de estudo.

Como diz Fontana (2000), historicamente foi se configurando o caráter da escola, como lugar de “transferência (e ao mesmo tempo de exclusão) dos saberes entre gerações” (p.225); e é no cotidiano do fazer, nos encontros e desencontros, no mergulho para dentro da sala de aula que está, também, o desafio de buscar sentidos possíveis.

Faz-se necessária uma reflexão sobre a temática da inclusão e exclusão por conta dos marcos legais como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

¹² De acordo com Agnes Heller (1985), o mundo humano não se define somente pela totalidade da sociedade global, pela história e pela cultura, ou ainda pela superestrutura política permeadas de ideologia, mas também pela mediação da vida cotidiana, não sendo possível conhecer a sociedade envolvente sem conhecer a vida cotidiana, assim como não é possível conhecer a cotidianidade sem o conhecimento crítico da sociedade mais concreta de vida dos indivíduos.

Educação Básica (2001), dentre outras resoluções; da ligação com o meu papel na Rede Municipal de Educação e da minha visão de que não há possibilidade de desarticular, de forma alguma, o fazer pedagógico com a macroestrutura social, econômica e política.

Quando falo da escola penso nos conhecimentos que cabe a ela transmitir às novas gerações; enfatizo as práticas educativas e marco minha denúncia da exclusão e meu propósito de que todas as crianças estejam incluídas na escola e na vida cultural, ou seja, que a inserção sócio-cultural seja realidade.

No entanto, neste momento do texto, tento explicitar meu objeto de estudo, na intenção de deixá-lo mais claro, a mim mesma e aos meus leitores, para em seguida realizar interlocuções com alguns autores que discutem questões que escolho para compor o presente estudo, por se tratarem de conceitos que não são auto-explicativos e demandam reflexão: exclusão e inclusão social e escolar; o papel da escola; a sala de aula como espaço privilegiado do ensinar e do aprender e as condições de produção do trabalho pedagógico.

A proposta da pesquisa e todo o meu esforço como pesquisadora, que também faz parte do estudo, seguem na direção de captar os indícios das condições de produção nas quais se dão as práticas pedagógicas, focando o papel constitutivo da formação da professora, de seu efetivo trabalho pedagógico e do aprendizado dos alunos.

Para captar tais indícios, o caminho trilhado na construção dos dados tem sido considerar a prática docente em suas condições de produção, no caso em estudo, a formação da professora Silvana¹³ e as considerações que faz sobre suas práticas - práticas docentes que são inseparáveis das condições de aquisição do conhecimento pelos alunos. Para tal recorro:

¹³ Mantivemos o nome verdadeiro com o consentimento da professora.

Às conversas / entrevistas realizadas com ela:

- a) aos momentos da história de constituição dessa professora de 1ª série, que se deu durante sua formação inicial e se dá no interior da escola, particularmente a partir de 2002, dos quais eu, a pesquisadora, participei.

- b) às considerações que faz sobre sua formação e as implicações para sua prática em sala de aula, no decorrer dos anos.

Participando junto com a Silvana, na sala de aula, nos momentos das gravações em vídeo e na avaliação do que víamos e sentíamos quando assistíamos, estabeleceu-se uma cumplicidade entre nós, professoras, permitindo trocas constantes de nossas angústias, das emoções sentidas com os saltos qualitativos na aprendizagem de seus-nossos alunos, dos desafios por acontecer, dos estudos a aprofundar, do viver escolar... Não darei conta, neste trabalho, da análise de todos os momentos. Por isso, a delimitação sofrida pela necessidade de cortes na e da história.

Uma vez tendo exposto meu propósito de estudo, destacando os momentos a que recorro para captar indícios da prática docente em suas condições de produção, no caso em estudo, a formação e as considerações que a professora faz sobre suas práticas, devo abordar agora questões sobre as quais declarei ser, anteriormente, minha intenção refletir, ou seja: exclusão e inclusão social e escolar; o papel da escola; a sala de aula como espaço privilegiado do ensinar e do aprender e as condições de produção do trabalho pedagógico.

III. A IMPOSSÍVEL DISSOCIAÇÃO ENTRE EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR, O PAPEL DA ESCOLA E A SALA DE AULA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DO ENSINAR E DO APRENDER

Apontamentos sobre Diversidade e Educação

As pesquisas em Educação, bem como em outras áreas das Ciências Sociais, têm, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, trazido possibilidades de debates sobre a exclusão e a inclusão social e escolar sob diferentes olhares e concepções. Trata-se de pesquisas, em sua maioria, que abordam problemas da inserção ou não de crianças, adolescentes e jovens na escola comum. São tantos os trabalhos sobre essa temática que fica difícil e até mesmo injusto citar alguns e deixar de apontar outros. Entretanto, as pesquisas mais recentes apresentadas na Anped, Endipe, SEESP mostram como tais discussões vêm se destacando. No entanto, é possível identificar que há uma tendência em abordar a inclusão escolar como um direito dos indivíduos diferentes e/ou deficientes de ter acesso à escola.

O discurso sobre a escola e a diversidade vem ganhando um estatuto centrado nas referências que fazem os documentos oficiais, principalmente os dos últimos anos, sobre o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede comum de ensino.¹⁴

Mas, será nova a idéia da diversidade em sala de aula? Parece que não porque a diversidade humana é tão antiga quanto o homem.

Há muito tempo a escola recebe e trabalha com pessoas diferentes, seja nos aspectos físico, etário, étnico, regional, econômico, social ou

¹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 afirma a responsabilidade do poder público pela escolarização de todos. A referência “ao papel central da escola comum é reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (1994)” (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p.22). No entanto, trata-se de garantir o direito que os deficientes têm à igualdade de oportunidades, como uma espécie de fidelidade internacional “junto à Organização das Nações Unidas (ONU)/Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro” (Idem, p. 24) de Salamanca.

cultural... Acreditar que somente com a chegada mais evidente dos alunos deficientes para as escolas regulares (alguns já não estavam na escola?), em função de resoluções políticas contemporâneas é que se deve iniciar a discussão sobre a diversidade, parece-me um equívoco.

Nessa direção vale lembrar que Comenius¹⁵ (1997), no século XVII, escreve em sua *Didática Magna* que à escola devem ser confiados todos os membros de uma sociedade, independente de suas condições étnicas, sociais, econômicas, cognitivas... Para ele seria urgente a educação dos mais fracos, dos que menos têm acesso aos bens materiais e culturais da humanidade. Explicita “ninguém deve ser excluído” (p.91) da educação, da escola.

Trago Comenius neste momento para lembrar que a gênese dessa discussão no nível da educação escolar não é contemporânea. Trata-se, portanto, de não simplificar o que hoje está posto na legislação e compreendido com múltiplos sentidos, em diferentes lugares, por diferentes pessoas.

Condições sociais concretas e a escola

A temática da exclusão social e conseqüentemente a escolar, merece atenção, neste momento, para que seja possível uma melhor compreensão do que se passa com a educação e a escola, em suas condições sociais concretas de existência.

A exclusão social constitui um dos aspectos centrais das discussões de nosso tempo, devendo constituir um objeto de reflexão privilegiado no contexto escolar para que seja possível avançar no processo de dar voz às classes populares, aos deficientes, aos marginalizados, historicamente excluídos e fortemente silenciados, reconstruindo as relações sociais e redefinindo a vida humana.

¹⁵ Comênios nasceu em 1592, em Morávia e faleceu em 1670. Escreveu o primeiro tratado sistemático de pedagogia e didática. Defendeu o ensino para todos, dizendo que todos deveriam saber tudo.

A partir de 1980, com a intensificação do processo de internacionalização das economias capitalistas, a idéia de que a educação formal deve funcionar segundo o modelo empresarial, atendendo às necessidades do mercado, influencia os debates e as políticas educacionais, elegendo o mercado como determinante e regulador das relações sociais. Tal processo, conhecido como globalização, tem, segundo Dupas (1999) algumas características distintivas:

a enorme integração dos mercados financeiros mundiais e um crescimento singular do comércio internacional - viabilizado pelo movimento de queda das barreiras protecionistas-, principalmente dentro dos grandes blocos econômicos (p.14).

Nesse contexto, o espaço para a operação das políticas públicas vê-se diminuído, tendendo a gerar novas e maiores desigualdades. Esse mesmo autor, nos mostra que

as grandes alterações na lógica da produção global, não têm tido impactos somente em nível macroeconômico. Elas invadem também a esfera individual ao modificar valores e padrões há muito sedimentados, estando aí uma das principais raízes do sentimento de insegurança que começa a se generalizar e que está subjacente à preocupação com a exclusão social, fortemente ligado às mudanças acarretadas no mercado de trabalho(p.16).

Ora, é possível entender então, que a globalização é caracterizada pela dialética exclusão-inclusão, ou seja, inclui o que gera valor e exclui o que não é dinâmico e não cria valor.

No centro de tal contradição, à medida que exclui postos formais de trabalho, a globalização estimula a flexibilização e incorpora a precarização como parte de sua lógica, ou seja, de acordo com Dupas(1999), “enquanto seleciona, reduz, qualifica - e, portanto, *exclui* - no topo, a nova

lógica das cadeias, *inclui* na base trabalhadores com salários baixos e contratos flexíveis quando não informais” (p.209, itálico do autor).

O discurso educacional tem incorporado, no âmbito das políticas mais abrangentes, noções que relacionam a educação e o desenvolvimento humano com o econômico e social. Por isso, ao se falar sobre a ‘*educação para todos*’ ou o mais comum ‘*educação de qualidade para todos*’ é preciso relacionar tal questão com as políticas sociais, a distribuição de renda, o acesso diferenciado aos bens materiais e culturais e ainda aos modos de organização dos sistemas escolares. Portanto, a dialética exclusão-inclusão marca que ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariáveis, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constituem na própria relação. A dinâmica entre elas demonstra a capacidade de uma sociedade existir como um sistema (SAWAIA, 2001).

Avançando e articulando com o papel da escola

Minha intenção é trazer contribuições de alguns estudos sobre a articulação indissociável entre exclusão-inclusão social e escolar, bem como o que esses estudos apontam como subsídios para a análise da escola e da sala de aula, uma vez concebidas - a escola e a sala de aula - como espaços e tempos privilegiados do ensinar e do aprender, ou seja, da produção do ato educativo. Com certeza, a tentativa de elaboração dos estudos e das análises de modo dialético não me parece nada fácil. Sou uma professora que, como pesquisadora, ensaia articular saber e fazer, captando os movimentos históricos mais amplos e o miúdo, mas igualmente fundamental, das pistas e indícios: os gestos, o olhar, as palavras, os silêncios... ou seja, os detalhes, que no dizer de Ginzburg (1991) permitem decifrar a realidade opaca.

Minha tentativa é trazer apontamentos na minha pesquisa que possam contribuir para a compreensão e a reflexão da prática pedagógica, da aprendizagem dos alunos e alunas, de modo a produzir alguma mudança na

escola e no modo de pensar dos professores que, como eu, influi sobre o sucesso ou o fracasso escolar, contribui para o silenciamento ou para tomada da palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar, vítima da discriminação, rotulação, segregação e exclusão na sociedade e na escola.

Ao buscar entender os dilemas e impasses do campo educacional hoje, parece-me importante, inicialmente, entender que a crise da educação está demarcada por uma especificidade mais ampla, envolvendo os campos econômico-social, ideológico e ético-político. O propósito inicial desta pesquisa - as práticas pedagógicas e as condições concretas de produção delas como papel constitutivo do ato pedagógico - reflete cada vez mais o entrelaçamento de tais questões, as quais refletem diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Para trilhar estes estudos e a tentativa de compreensão deles, trago Gentili (2001, 2002, 2005) que levanta apontamentos sobre a questão da exclusão-inclusão social num contexto mais amplo. A partir desses estudos, percebo que a recomposição econômica do capitalismo dá-se mediante a constituição do mercado como regulador majoritário das relações sociais, embora exclua das maiorias o direito à vida digna pela ampliação do desemprego estrutural, pela criação de desertos econômicos e pelos processos de marginalização.

No plano ideológico, o neoliberalismo tenta criar uma crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural, na qual a única forma de relações sociais historicamente possível são as relações capitalistas (GENTILI, 2005).

Porém, segundo esse mesmo autor, a força balizadora do ideário neoliberal é a de que as atividades do setor público (o Estado) são vistas como ineficientes, improdutivas, antieconômicas e como um desperdício social, enquanto a privatização é glorificada como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, sendo este - o setor privado - produtivo e efetivo, podendo responder com maior rapidez e presteza e menor burocracia às transformações que ocorrem no mundo moderno.

Nesse sentido, é possível perceber a invasão do neoliberalismo na educação, mais especificamente quando

ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 2005, p.244).

Cabe aqui destacar o que foi posto anteriormente: *‘educação de qualidade para todos’*. A educação torna-se um direito somente quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito, quando propostas políticas possibilitam a criação de condições culturais sobre as quais adquirem materialidade e sentido para os excluídos que, em nossa sociedade atual, são quase todos. A educação de qualidade - não como propriedade de alguns - só é ou será verdade, quando for possível pôr em prática as propostas políticas que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade. A idéia da inclusão social e escolar fundamenta-se numa concepção que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Contudo, o modo como essa idéia vem evoluindo, tem se modificado ao longo da história e a atitude para com a diversidade expressam, de modo geral, a vida de cada sociedade e de cada grupo social em relação a cada um de seus membros. Vale lembrar o que Gentili (2001) denuncia: sob o domínio da ótica neoliberal, o Estado é incapaz de administrar as políticas sociais - há uma transferência da educação, da esfera da política para a esfera do mercado.

Ao trazer a indissociável articulação das questões que compõem o título deste capítulo acerca da exclusão-inclusão, mais especificamente escolar, recorro também aos apontamentos feitos por Mészáros (2005), quando diz que:

educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades (p.13).

Nesse sentido, as soluções não podem ser formais, mas devem ser essenciais: abarcar a totalidade das práticas educativas, porque ainda que formalmente haja leis e resoluções, há uma enorme probabilidade de inversões, enquanto a lógica capitalista neoliberal permanecer sem ser tocada, sem ser alterada.

O fato é que, sob o domínio do capital, a questão crucial é assegurar que cada indivíduo adote como suas, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, Mészáros (2005) aponta que, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*,

não se pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. (...) Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (p.46-47).

A lógica do capital impede a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente - uma educação que transforma o trabalhador em um agente político, que porque pensa e age, sabe usar a palavra como arma de transformação do mundo. Esse mesmo autor afirma que

cair na tentação dos reparos institucionais formais - ‘passo a passo’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais - significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital (2005,p.48).

Portanto, há de se ter um projeto coletivo de inserção dos que estão à margem dos bens da humanidade - seja porque são deficientes, seja porque não produzem para aumentar os lucros das grandes empresas. É necessário um trabalho coletivo, organizado e intencional para modificar, de forma

duradoura, a internalização da opressão que sustenta a concepção dominante do mundo. A nossa tarefa educacional é, pois, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla, emancipadora e radical, inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. É ainda Mészáros (2005), referindo-se à educação, quem diz que “ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso”(p.76).

Porém só o ser humano é capaz da ação transformadora consciente, ou seja, é capaz de agir intencional e criticamente tendo em vista a satisfação e suas necessidades.

O ser humano, para se satisfazer, cria uma realidade que permite transformar tanto a natureza como o próprio ser humano. Ao produzir meios para essa satisfação, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que, nas palavras de Duarte (2003), “a transformação objetiva requer uma transformação subjetiva” (p.25).

Essa relação entre objetivação e apropriação realiza-se em condições determinadas pelas atividades passadas de outros seres humanos por meio da história das gerações, o que possibilita a formação do indivíduo.

Nesse sentido, é possível entender que a formação do indivíduo sempre é um processo educativo, mesmo quando essa educação se realize de forma espontânea, não escolar. Na verdade, Duarte (2003) nos ensina que a apropriação em qualquer esfera da prática social é sempre uma característica de um processo educativo. Portanto, a produção do trabalho educativo fica mais evidente quando entendemos que esse - o trabalho educativo - alcança sua finalidade ao permitir que cada indivíduo singular produza histórica e coletivamente os elementos necessários à sua humanização - o trabalho educativo posiciona-se “em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente” (DUARTE, 2003, p.35).

Escola e sala de aula: um espaço privilegiado do *ensinar e do aprender*

Em concordância com os apontamentos feitos até aqui, vale trazer, neste momento, as contribuições de outros autores que, também próximos da escola, nos permitem pensarmos a sala de aula e a produção do trabalho educativo. Os estudos feitos por Saviani (2000), Cortella (1998), Esteban (2001), Ferreira e Ferreira (2004), Padilha (2003, 2004), Fontana (1996, 1997, 2000, 2002), entre outros por mim escolhidos, contribuem para nossa compreensão sobre o modo de conceber a escola e a sala de aula, bem como me ajudam na construção dos dados e nas análises.

Ao discutir o conceito de trabalho educativo, Saviani (2000) situa-se numa perspectiva que vai além da oposição entre essência humana abstrata e existência empírica. Tal conflito é marcado entre o educar guiado por um ideal abstrato de ser humano e o educar para a realização dos objetivos que surgem na vida de cada pessoa, na sua existência.

Para entender melhor, Saviani (2000) aponta em sua *Pedagogia Histórico-Crítica* que

o homem não se faz homem naturalmente: ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir e avaliar é preciso aprender, o que implica em trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem como resultado do trabalho educativo (p.11).

O trabalho educativo - função privilegiada da escola - cujo objeto específico é o saber, para esse mesmo autor

[...] é o ato de **produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade** que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à **identificação** dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos

indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das **formas mais adequadas** para atingir esse objetivo (p.17 - negrito meu).

O trabalho educativo como uma produção “*direta e intencional*” decorre de uma atividade dirigida por fins específicos e diretos, ou seja, trata-se de uma relação direta entre educador e educando, trata-se da humanização do indivíduo, o que em outras formas de educação, a espontânea, por exemplo, não produzem, por si, na sociedade letrada, a humanidade no indivíduo.

“*Em cada indivíduo singular*” parece não deixar dúvidas quanto ao destinatário do processo educativo, do processo de ensino e aprendizagem como *ato* que produz. Quem são esses indivíduos singulares? Todos nós... Sem exceção, portanto, todos os alunos de cada escola, no caso da discussão que faço. Quais são esses atos de produção de saber? A organização do sistema de ensino com suas políticas e práticas educativas concretas, datadas e localizadas.

Porém, é necessário, a princípio, diferenciar produção do saber e elaboração do saber, a fim de entendermos qual é, na realidade, a natureza da educação.

Saviani, ainda no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, traz essa diferenciação de forma clara e articulada com a matriz teórica que assume¹⁶, quando esclarece que

A elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social... Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a

¹⁶ Na apresentação da 8ª edição de seu livro Pedagogia Histórico-Crítica (2003), Saviani esclarece que se guia pelo conceito de “modo de produção” em Marx. Na página 141 desse mesmo livro, o autor declara que as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica têm em Marx a contribuição fundamental.

produção do saber. Assim, a socialização do saber, nesse contexto, se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx (p.91).

Ou seja, na sociedade capitalista, a tendência é tornar o saber elaborado propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência até às últimas conseqüências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Desta forma, este mesmo autor diz assim:

a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo esta contradição(p.90).

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, das idéias, dos conceitos, dos valores, das atitudes, dos hábitos e dos símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular. O que nos ajuda a compreender, ainda com o auxílio deste autor é que

a natureza da educação enquanto trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção, nos permite situar a especificidade da educação, na forma de uma segunda natureza, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (p.28).

Portanto, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático; a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. Pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, “a ação escolar

permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto de forma alguma são excluídas” (Saviani, 2000,p.27).

A escola, como já dito anteriormente em outras palavras, tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar: “é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2000, p.114).

Este olhar sobre as questões da escola e seu compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos passa por algumas tomadas de posições políticas, tanto com relação a definição do papel da escola quanto aos investimentos na formação do professor. É papel da escola identificar o que deve ensinar; qual a importância do que pretende ensinar; que bens culturais precisam ser assimilados pelos alunos; quais as formas mais adequadas para atingir esses objetivos; que conteúdos; em que espaço; em que tempo e com que procedimentos pretende cumprir tais objetivos.

A escola, local onde diversas experiências, palavras e compreensões se configuram e se confrontam, é (deve ser) vista (e concretizada) como um espaço social de luta pelas definições da realidade onde se pode desenvolver o espírito crítico e o respeito pela dignidade humana, onde a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de partida, cujo compromisso político e social seja a transformação¹⁷ da sociedade.

Nosso trabalho se insere nesse processo de conversão, tomando como referência uma perspectiva teórica que analisa criticamente a realidade social e se propõe a interpretá-la e transformá-la. Está aí, sempre presente em nosso horizonte, a escola.

Essa ação transformadora consciente é indicada também por Cortella (1998) quando explica que olhar sobre as questões da escola e seu

¹⁷ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p.1701), transformar é “dar nova forma, feição ou caráter a; tornar diferente do que era; mudar, alterar; modificar; transfigurar; converter.

compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos é também condição para descobrir caminhos alternativos de transformação social.

Essa transformação social exige da escola a definição de um processo ensino-aprendizagem articulado pelo objetivo de construir o sucesso escolar de todas as crianças, ressaltando as das classes populares, as mais atingidas pelo fracasso escolar como parte integrante da dinâmica da exclusão social.

O sucesso escolar se articula com a capacidade do processo pedagógico de permitir e estimular que a palavra se apresente em sua variedade de significados, com seus múltiplos acentos e que a diversidade seja elemento de indagação sobre as relações sociais que geram a desigualdade de significados e de valores.

Pensar a escola e sua prática da forma como venho apontando exige reorientação curricular que preveja o *levar em conta* a realidade do aluno que, mesmo com características e particularidades diferentes das do professor, não deixa de ser a realidade humana, de todos nós.

Levar em conta não significa *aceitar* essa realidade, mas *dela partir*, com o olhar de um historiador crítico que assume a história como processo, portanto, possível de ser modificada. Nesse contexto, Cortella (1998) aponta que

partir das preocupações dos alunos não é o mesmo que nelas *permanecer* indefinidamente; ademais, *levar em conta* é bem diverso de *acatar* passivamente. Em outras palavras, nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como *princípio* (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização (p. 125).

Podemos recuperar ainda que aqui, de forma breve, o conceito de currículo com a ajuda de Saviani (2000): “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (p.23).

Refletir sobre estas questões implica pensar que a escola

está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o Conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas (CORTELLA, 1998, p.127).

Cortella (1998) nos alerta que olhar para o outro, nosso aluno, nosso educando não implica aceitá-lo como ele é - a prática pedagógica exige tomada de posição que demanda uma certa “inconformidade”, uma vez que educar é conduzir de um lugar a outro, diferente de onde se está. Para isso, é preciso saber onde estão nossos alunos e professores; onde estamos, nós, pesquisadores.

Um cuidado precisa ser tomado e devemos estar atentos aos discursos sobre diversidade e igualdade quando se pensa o papel da escola. Esteban (2001), uma atuante pesquisadora na área da educação, principalmente das crianças e jovens que vivem, muitas vezes, à parte dos conhecimentos que cabe à escola transmitir, nos diz que:

Elabora-se um discurso ambíguo sobre a escola a partir do apelo e do elogio à diferença. A ampliação de vagas no sistema educacional se apresenta como uma prova de que a sociedade se esforça no sentido de dar oportunidades iguais para todos. A diferença de resultados se entende como a confirmação de que pessoas diferentes devem ocupar lugares diferentes, o que em nossa sociedade significa possuir direitos e qualidade de vida diferentes (p.24).

A autora ainda nos alerta de que

O modo como a escola, o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), sujeitos do processo ensino-aprendizagem, assumem o diálogo entre o *saber* e o *não-saber* dentro do movimento de construção de conhecimentos organizado pela escola é um importante articulador do movimento de manutenção-transformação das práticas pedagógicas e, em conseqüência, da produção dos resultados escolares (p.30).

O direito de todos saberem e o dever da escola de ensinar o que cabe a ela, a todos os seus alunos (que deveriam ser todas as crianças e jovens), supõem encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja consolidado, seguindo a orientação de Vigotski de que as metas da escolaridade sejam as mesmas, porém utilizando-se de “caminhos alternativos” e “recursos especiais” (1997).

Padilha (2003) nos lembra que não adianta tanta lei, tanta imposição, tantas resoluções, tantas comparações, tantas oficinas pedagógicas, tantos cursos de capacitação, formação continuada... Mesmo que tudo isso componha o fazer pedagógico, é preciso uma tomada de posição mais grave, mais consciente, mais competente, mais criativa, mais comprometida politicamente com a classe popular. “Os professores ficam, muitas vezes, à mercê dos manuais, das instruções, das resoluções, sem saber o que devem fazer, sem a coragem de juntos, formularem respostas e analisarem suas práticas” (p.162).

Trazer a vida escolar para o cenário de uma efetiva luta político-pedagógica significa redobrar a atenção para a formação dos professores, tanto a formação inicial quanto a que não termina nunca, porque contínua; atentar para a vida dos alunos e seus modos de aprender; para as práticas desenvolvidas; as relações estabelecidas; a apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Independente das peculiaridades reais dos alunos presentes na escola, a educação deve revestir-se de sentidos e significados e ser reconhecida a importância dos espaços de interação que esse sistema pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal.

Ao olhar para a educação e para todo o contexto social mais amplo no qual ela está inserida, é possível constatar que as desigualdades sociais se aprofundaram, a justiça social está longe de ser concretizada, a concepção de mundo, de homem, de sociedade, de educação e de escola continuam sendo fundadas na valorização do mercado, e não na dignificação do homem, num cenário de evidente e significativa expansão da exclusão social.

As condições da educação básica ou das escolas são partes das condições de vida da população em uma sociedade; na verdade, são partes da própria organização da sociedade. Essa sociedade é excludente e desrespeita os mais básicos direitos humanos a cada segundo. A exclusão social é evidente quando verificamos o número de pessoas em nosso país que vive abaixo da linha da pobreza, assim como a exclusão escolar é evidente no índice de evasão escolar, nas repetências e no baixo índice de desenvolvimento escolar de nossos alunos, mesmo que as estatísticas oficiais afirmem o contrário. Até é possível que mais crianças estejam matriculadas nas escolas, nem por isso estão aprendendo mais e mais brasileiros estão adquirindo conhecimentos necessários para a criação de uma nova sociedade. É de Gramsci (1989) a expressão: “o conhecimento é poder”.

A educação é um direito básico dos indivíduos, mas sem uma organização da comunidade convocada pelos educadores realmente comprometidos com a justiça social, de pouco ou quase nada adiantam leis e resoluções sobre a inclusão na escola dos deficientes, dos pobres, dos adultos analfabetos, dos índios, das crianças abandonadas, dos adolescentes infratores. Nesse caso, torna-se somente um discurso infundado e descontextualizado politicamente.

É preciso destacar então, a partir da perspectiva histórico-cultural que assumo, que a escola é um espaço privilegiado da nossa sociedade para prover na vida das crianças e dos jovens experiências culturais compartilhadas. Ou seja, é nas atividades partilhadas, mediadas que se dá o desenvolvimento das funções propriamente humanas, porque são culturais.

Tão igualmente é a sala de aula, um espaço fundamental e primordial para que essas experiências se efetivem mais diretamente. Sala de aula - lugar de tantos encontros e desencontros, tantas semelhanças e tantas diferenças; lugar de onde partem as primeiras suspeitas de ‘anormalidades’ e ‘dificuldades’ das crianças; lugar de onde partem as possibilidades de conhecer; lugar de onde falam os que são designados a transmitir os conhecimentos socialmente construídos e sistematizados. Sala de aula, lugar de crianças e adolescentes aprenderem e articularem conhecimentos de vida com conhecimentos científicos. E, como espaço de ensinar e aprender, é

primordialmente lugar de apropriação e criação de signos - semiótico, portanto - no qual os significados vão sendo elaborados, internalizados, convertidos, apropriados.

Por ser um espaço de relações sociais e afetivas, é na sala de aula que confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos, prazeres e sabores se entrelaçam. A sala de aula - lugar complexo, contraditório, histórico e múltiplo.

Por isso, essa sala de aula, segundo Cortella (1998)

exala humanidade e precariedade; a tensão contínua do compartilhar conduz, às vezes, a rupturas emocionadas ou a dependências movidas pelo temor da solidão; afinal, ser humano é ser junto, e ser *junto* implica um custo sensível (p.124).

Quando observamos uma sala de aula, as impressões são contraditórias. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e parece difícil decidir quais são os fatos pertinentes ao/ou relacionados com o processo de ensinar e aprender.

Dizer que a dinâmica da sala de aula é complexa, sintetiza de uma certa maneira esse quadro, entretanto, nada explica sobre os modos de como, no interior dessa dinâmica, se produz a aprendizagem e se constrói o conhecimento.

O professor é um intelectual transformador, capaz de refletir criticamente sobre sua prática. Assume o ensino como uma atividade política que freqüentemente tem que optar entre objetivos educativos conflituosos, tecidos por perspectivas éticas diferentes, por isso também, vive no fio da contradição. É nesse sentido que retomo Fontana(2000b), já citada anteriormente, que nos faz pensar:

(...)vivemos no fio da contradição: detemos a posse de alguns códigos, de algumas informações e saberes que nos são assegurados pelo sistema de ensino, que tanto nos autorizam a ensinar quanto nos possibilitam meios materiais de existência e de exercício do poder. Institucional e idealmente, estamos na escola para ensinar a alunos que, por não saberem, estão ali para aprender. No entanto, essa escola que nos legitima o

exercício do ensino deita suas raízes em tempos remotos, quando foi sendo engendrada a cisão entre educação e educação escolar (p.225).

Portanto, é urgente e necessário que os professores sejam sujeitos de sua prática. Que suas decisões pedagógicas sejam tomadas em vista das relações que se estabelecem entre os sujeitos que compõem o ato de ensinar, o ato de aprender e o contexto histórico-cultural desses atos.

Nas palavras de Padilha (2003) “é preciso entender o mundo, as relações de poder, para poder compreender a escola, a sala de aula, os alunos...” (p.166).

Há caminhos de superação de tantos problemas: professores pesquisando sobre sua própria prática, refletindo sobre sua ação à luz de princípios, junto com outros professores, em um esforço coletivo. Professores, uns poucos aqui, outros poucos ali, que estão modificando o próprio olhar sobre o que venha a ser ensinar, aprender, eficiência, deficiência, diferença, semelhança. Professores que atuam em diferentes grupos sociais, levando a escola para construções sem paredes, para paredes sem lousa, porque assumem um papel revolucionário e corajoso junto àqueles a quem são negados os direitos à cidadania. É ainda esta mesma autora quem nos alerta:

observe seus alunos, converse com eles, compreenda suas famílias, muitas vezes miseráveis, outras vezes já desanimadas de tanto ouvirem falar mal de seus filhos. Trabalhe junto com os pais e não contra eles. Traga para a sala de aula a relação cooperativa, a interação sincera entre os alunos, a ajuda mútua, tão necessária nestes tempos de guerra e fome (p.171).

O que teria sido de Helen Keller, menina cega e surda se não fosse sua professora Anne Sullivan?

O professor tem um papel indispensável no processo de escolarização, orientado deliberada e explicitamente no sentido de possibilitar a apropriação, pelos alunos, de uma parte dos conhecimentos produzidos ao longo da história pelo homem. O professor, por ser um adulto que já teve e

tem acesso a um conjunto muito mais amplo de informações e de práticas culturais de conhecimento e de organização da atividade intelectual, participa ativamente do processo de apropriação dos conhecimentos da criança, compartilhando com ela o processo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, funções propriamente humanas. Segundo Fontana (2000a):

O processo educativo é sempre interativo. Ele é produzido sempre e necessariamente entre sujeitos organizados socialmente. Ou seja, mais do que seres humanos colocados face a face, a relação de ensino, como relação social que é, implica o encontro e o confronto entre sujeitos que ocupam lugares sociais distintos - professor e alunos - mediados por relações de poder(p.115).

Desse mirante é possível entender que estudar os detalhes das relações de ensino constitui um contexto adequado para captarmos indícios de como as crianças aprendem; o que aprendem; como se apropriam de conhecimentos sobre si e sobre os outros; sobre a vida e sobre o mundo. Observar a sala de aula em sua dinâmica, em seu movimento nos dá indícios das ações mediadoras do processo de aprendizado e de desenvolvimento.

Ainda aprendendo com Fontana, “os gestos e os dizeres dos alunos significam na relação” e mesmo do lugar social de professores, que ocupamos, a produção do nosso discurso é sempre afetada pelos alunos, uma vez que esse lugar social não só nos autoriza a tomada da palavra, como antecipa a possibilidade de que essa palavra seja levada em conta por eles, tendo ou não consciência desse fato.

Os lugares que ocupamos nas relações sociais, marcam nossa percepção, marcam os significados que a mediatizam, delimitando o que dizemos, ou como dizemos, bem como o que significamos e como, marcando nossos modos de compreender o mundo, de estar no mundo (2000a, p.116).

Como o professor trabalha e lida com a complexidade do processo educativo, depende do modo como ele significa os acontecimentos - modo esse que está articulado com sua história de vida, de formação, com suas experiências como professor e seu posicionamento em relação à perspectiva assumida, bem como do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente.

O confronto desse saber com a complexidade e com a diversidade do cotidiano resulta na forma de organizar as atividades em sala de aula, nos mais diversos modos de abordar os conceitos, na modalização e ritmo de trabalho, na possibilidade de antecipar possíveis desdobramentos e variações, assim como na visão das infindáveis possibilidades, dificuldades e limites, fatores esses que vão delineando e construindo a prática pedagógica de cada professor.

De acordo com Fontana (2002a):

Aqueles que vivem as situações cotidianas de trabalho de uma sala de aula colocam em cena conhecimentos, sentidos, saberes, valores que escapam aos conhecimentos já formalizados nas disciplinas tradicionais que constituem a base da formação nas instituições de ensino. Os professores das escolas de ensino fundamental têm incorporado aos seus saberes técnicos todo o patrimônio de experiências coletivas elaboradas em seu trabalho, que mediatiza sua compreensão da escola e do estar na escola (p.6).

É o cotidiano da sala de aula que revela ou oculta os modos de constituição da autonomia do professor: na capacidade da professora, individual e coletivamente, de criar alternativas para sua ação, entendendo que a prática não é transparente nem homogênea. Ela é permeada pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos que vivem e fazem a singularidade de cada escola e sua gente. Nas palavras de Fontana (2000c),

somente em relação a outros indivíduos tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer (p.222).

Considerada essa dinâmica, a escola, a sala de aula, o professor, a prática pedagógica desenvolvida, ao mesmo tempo que reproduzem as desigualdades de classes presentes no contexto histórico-social, podem também tornar-se uma instância que contribui para a transformação social.

Necessário se faz apontar para uma questão que, embora não será abordada de forma mais detalhada e aprofundada, não é menos importante. Trata-se da valorização do trabalho do profissional-professor.

Ao pensar o **professor como profissional** poderíamos enfatizar técnicas ou competências como se fez na década de 80. Mas é muito mais que isso.

O **ofício**¹⁸ dos profissionais professores é a **educação** e, se por muito tempo se adjetivou negativamente esse ofício com afirmações de que o professor estava despreparado e que ele precisava sempre de alguém de fora dizendo o que ele deveria fazer, hoje devemos reverter essa visão. “A categoria [professores] tomou consciência das dimensões econômicas, sociais, culturais, políticas de seu fazer e pensar, de seu ofício e da escola” (ARROYO, 2001, p.205). Nosso ofício é importante e relevante: a lenta construção da sociedade.

Nossa consciência profissional está em vincular **educação e ação educativa** ou **práticas pedagógicas** sem deixar de lado a vida de cada um, seus valores e suas lutas pelo direito ao desenvolvimento humano. E nossa formação está atrelada definitivamente ao cotidiano o qual não se separa da organização da categoria, mas lhe dá sentido.

Podemos entender que são nas relações sociais que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam as diferentes atividades em circulação na sociedade da qual fazem parte. É por meio da mediação social, ou seja, dos significados que os indivíduos internalizam os modos de ação e elaboram os próprios, constituindo-se como sujeitos. As condições concretas da atividade da criança e das formas de ação dos professores dizem respeito às relações de conhecimento produzidas na sala de aula, que consideradas em sua especificidade caracterizam-se como relações de ensino. Repetindo,

¹⁸ Miguel Arroyo em seu livro *Ofício de Mestre* explica que usa a expressão “ofício de mestre” porque vê no professor, um homem ou uma mulher, que domina um saber específico. “Ter um ofício significa orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva. De identidade social do campo de sua ação” (2001,p.21).

relações que não são autônomas, mas absolutamente relacionadas à história de vida em constante movimento e transformação.

É nesse sentido que aprendo com Vigotski (1995; 1997) que o processo de aprendizado produz, de forma mediatizada, o desenvolvimento das funções culturais (que ele denomina de superiores) e tento assumir o que diz Leontiev (1978), que a criança entra em relação com o mundo que a circunda por meio dos outros humanos, portanto, no processo de educação. A formação do indivíduo é, essencialmente, um processo educativo.

IV. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: articulando experiências de vida, objeto de estudo e procedimentos.

Tentar seguir o pensamento dialético dos autores que sustentam esta pesquisa coloca-me diante de um esforço epistemológico, pois tal pensamento não segue regras pré-estabelecidas, faz seu próprio caminho pelas relações e conexões internas entre o método de pesquisa e o método de exposição. É necessária uma articulação entre o objeto do conhecimento e os procedimentos a serem utilizados.

Ao propor-me este estudo, torna-se necessário que me coloque, mais explicitamente, em um certo mirante, de um certo ponto de vista para as reflexões sobre as questões que trago para estudo: a escola e as condições de produção de suas práticas pedagógicas tomando para análise o papel constitutivo da formação da professora. São tantos os modos de olhar e sob diferentes áreas do conhecimento, que a escolha de uma posição teórica e metodológica faz muita diferença nas análises e nas possibilidades de intervenção política e educacional.

Acredito, como Vigotski, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas se dá do funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal (individual), isto é, que as ações do sujeito são sempre mediadas pelos significados que o outro vai imprimindo.

Com os pressupostos da concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano de Vigotski e seus colaboradores/seguidores entendo:

- a) a possibilidade de conhecimento das novas gerações pelo processo educacional, no qual o interpessoal é transformado em intrapessoal;
- b) o desenvolvimento mental como processo através do qual as novas gerações aprendem e se desenvolvem em interação com e pela mediação dos outros mais experientes com, pela e na linguagem e;
- c) o aprendizado como aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, culturalmente organizadas.

É Vigotski (1995) quem afirma que:

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...]. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais em funções, elabora e cria novas formas específicas de comportamento especificamente culturais (p.34 - tradução minha).

A escola faz parte das relações concretas de vida, ela não é autônoma face às condições sociais, faz parte de uma vida social mais ampla com sua função específica em um espaço próprio para o ensinar e o aprender.

Para ser coerente com o que propõe Vigotski (1987) sobre a investigação e a pesquisa, busco seus ensinamentos sobre o que, para ele, consiste a tarefa de pesquisar: caminhar na via do processo em forma viva - a busca dos acontecimentos em seu acontecer, lembrando que seu método é o materialismo histórico e dialético.

Uma visão dialética de mundo¹⁹ supõe a crença de que não existe nada eterno, fixo ou absoluto ou idéias, princípios, categorias estabelecidas de uma vez por todas. Tudo está sujeito ao fluxo da história e às contradições. As descobertas e o desenvolvimento humano são produtos da ação dos homens. *“Essa é uma particularidade da dialética histórica”* (LÖWY, 1985, p.15).

Para Marx (1987), matriz teórico-metodológica de Vigotski, aplicando o método dialético, concebemos os fenômenos econômicos ou sociais como produtos da ação humana que podem ser transformados por essa ação. Não há leis eternas e absolutas ou naturais (como propõe o positivismo). Resultam da ação do homem, da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos - podem ser transformados por ações revolucionárias.

¹⁹ Não há uma só dialética. Por exemplo, segundo Frigotto (2001), Zenon de Eléa ou de Sócrates são considerados fundadores da dialética entendida como arte do diálogo. Para Heráclito de Éfeso, dialética seria o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.

Vigotski (1995) determina três momentos fundamentais que estão na base de sua proposta metodológica para a investigação do desenvolvimento das funções superiores:

[...] a análise do processo e não da coisa; a análise que descobre o enlace e a relação dinâmico-causal real, e não a análise que decompõe os traços externos do processo; portanto, uma análise explicativa e não descritiva e, por fim, análise genética que regressa ao ponto de partida e restabelece os processos de desenvolvimento de uma determinada forma [...] (p.113 - tradução minha).

Tratando diretamente da pesquisa em educação, Ezpeleta e Rockwell (1989), assumindo a mesma matriz epistemológica do materialismo histórico e dialético, explicam que a reflexão teórica orienta a observação dos episódios cotidianos da escola, “observação orientada para uma certa busca e uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola” (p.21).

A delimitação do objeto realiza um corte no e do cotidiano e, segundo as autoras, “exige a construção de um novo objeto de estudo” (p.57). Elas trazem de forma clara e propositiva o que já tentei explicar que seria minha preocupação e agora retomo: ao buscar entender os dilemas e impasses do campo educacional hoje, parece-me importante, inicialmente, entender que a crise da educação está demarcada por uma especificidade mais ampla, envolvendo os campos econômico-social, ideológico e ético-político.

Até aqui, meu objetivo foi o de sistematizar os estudos e deixar mais claros (o quanto me é possível até o momento de minha formação) os caminhos da investigação, tentando articular fundamentos teórico-metodológicos.

Cada escola é, portanto, uma constante construção social e assim vejo a sala de aula. A vida cotidiana é ao mesmo tempo reflexo e antecipação do movimento histórico. Os múltiplos saberes da professora Silvana, construídos em sua história de vida social parecem assegurar, como ensinam Ezpeleta e

Rockwell (1989) a continuidade individual da escola e suplantar qualquer perfil ou programa de formação.

Ainda me valendo das palavras das autoras, na mesma obra:

O processo de apropriação, constitutivo do trabalho do professor, é particularmente relevante. As demandas cognitivas e afetivas que qualquer grupo de crianças coloca - como componente objetivo deste trabalho -, põem em jogo necessariamente a história pessoal do professor, ou seja, a história de suas apropriações (p.67).

Peculiaridades do estudo

O caminho trilhado na construção dos dados não foi linear, mesmo que algumas vezes eu necessite da seqüência temporal.

Porque considero a história dos acontecimentos e as relações dinâmico-causais como procedimentos metodológicos, devo esclarecer o leitor sobre as peculiaridades dos acontecimentos.

Devo deixar claro mais uma vez que, por ser processo, trago o trabalho pedagógico realizado mesmo antes de ser a pesquisadora. Se recorto um certo momento, setembro de 2002 e outubro de 2003, para as filmagens (que neste trabalho não chego a analisar) e setembro de 2005 para as entrevistas, é apenas para sistematizar certos aspectos que analiso, mas sem, no entanto, poder desarticular com o que foi, está sendo e será realizado - esta é uma exigência do método dialético e histórico - o que não considero fácil de realizar.

Em 2002, quando iniciamos os encontros do Grupo de Estudos na escola em que nós duas, Silvana e eu, trabalhávamos com os demais professores da escola, a cada texto lido e a cada nova descoberta teórica, imediatamente ela, como professora da sala de aula, buscava articular seus estudos com a prática desenvolvida, embora sua dinâmica ainda estivesse marcada com um

trabalho mais centrado no professor e ainda restrito em relação à produção de outros possíveis sentidos.

[...] em 2002, assumi o trabalho com uma sala de primeira série do Ensino Fundamental na Emef Yolanda Tiziani Pazetti, embora estivesse muito preocupada por nunca ter trabalho com essa turma especificamente (1ª.série), encarei como um desafio na minha atuação docente, recebendo o incentivo de outra professora que há muito tempo trabalhava com essa série - “já tenho tudo pronto, te empresto e trabalhamos juntas...”. “Começamos pela letra A, ala, aba, ata, ...(fala da professora da mesma série). Algo me instigava, pois não era isso que eu pensava ser o trabalho pedagógico, não havia estímulo, significados, sentidos...(Silvana).

Inicialmente, os professores que participavam do Grupo de Estudos não tinham a intenção de mudar a estrutura física das salas, porém com o tempo o grupo começou a questionar a necessidade de repensar o espaço físico, uma vez que os estudos constantemente apontavam para as relações de troca entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e destacavam a importância do fazer junto. Além disso, nos remetemos também para a vivência escolar da grande maioria dos alunos que receberíamos - moradores do município. Tínhamos a preocupação de que não houvesse uma ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nesse sentido, pensou-se em organizar a sala de aula em “cantos”, como dito no início do texto, uma vez que a Educação Infantil do município tem um trabalho tradicionalmente organizado dentro da Pedagogia Freinet.

A partir de 2003, a estrutura física das salas de primeiras séries foi organizada por “cantos” de forma a proporcionar, não só a continuidade do trabalho anterior, mas com o objetivo - a partir dos estudos feitos - de maior interação entre as crianças, uma efetivação do trabalho mais direto entre o professor-alunos e alunos-alunos e com a intenção de organizar atividades diferentes para cada “canto”: leitura, escrita, matemática, artes, recorte-colagem e jogos. Apesar do grande desafio dos professores em apropriar-se

desse novo trabalho, as reuniões do Grupo de Estudos continuaram e também contavam com o apoio e a participação da Orientadora Pedagógica da escola na concretização desse trabalho.

Vale lembrar que além das reuniões semanais de estudos, Silvana e eu, nos encontrávamos fora da escola, como amigas, para continuarmos nossas discussões, sempre insatisfeitas e ansiosas por saber mais.

Dessas conversas e a partir desses estudos, surgiu, por vontade e solicitação da própria professora, o desejo de registrar alguns momentos de sua sala de aula como forma de avaliar posteriormente o próprio trabalho que realizava. Propus-me então a fazer tais registros através de filmagens, buscando registrar grande parte da rotina da sala e dos momentos de trabalho em grupo. As gravações não foram efetivadas para fins desta pesquisa, mas faz parte de um processo de formação profissional e análise das práticas pedagógicas que foram estabelecidas com a professora Silvana - o que, no meu entender, pode ser um dos excelentes procedimentos de análise do cotidiano nas escolas, subsidiando estudos, elaboração e retomadas do plano pedagógico.

Combinamos que a primeira filmagem aconteceria no início de um novo projeto²⁰, com o intuito de captar cada momento do trabalho, ou seja, a roda da conversa para a apresentação do assunto a ser iniciado, a pesquisa no ambiente familiar e escolar, as atividades distribuídas nos “cantos”, o texto coletivo de fechamento do assunto, etc. Assim, ao iniciar um novo conteúdo, combinamos que faríamos o registro dele ao longo de sua duração, aproximadamente duas semanas.

É importante apresentar, neste momento, a forma como os alunos compreenderam e opinaram sobre a proposta: eu, uma professora da escola, já pertencente ao contexto escolar e de sala de aula, registrando o trabalho realizado por eles e pela professora para que juntos pudessemos avaliar como essa dinâmica acontecia. Os alunos sugeriram, no momento de apresentação

²⁰ Não é minha intenção, neste momento, discutir a organização dos conteúdos escolares, porém abro um destaque apresentando que todos os conteúdos curriculares eram organizados por projetos (escola, casa, seres vivos, etc.) como forma de articular o trabalho nos “cantos” já citados.

da proposta, a possibilidade de assistirem ao seu próprio trabalho e também apresentarem aos pais o que realizavam no dia-a-dia.

A partir dos primeiros registros gravados em vídeo, combinamos que seria importante criarmos um momento de discussão e avaliação dos trabalhos realizados. Os encontros aconteciam fora do ambiente escolar e eram permeados por discussões ainda muito centradas na questão prática: *“se fizéssemos assim... Ah, deixei passar esta fala da criança X para aprofundar o assunto... vamos tentar fazer este texto coletivo de outra forma...”*

As interações entre a professora e eu (hoje pesquisadora), professora-crianças, pesquisadora-crianças foram modificando a proposta de trabalho em sala de aula e, ao se modificar, foi modificando a forma de agir das pessoas envolvidas, num processo contínuo, cujas histórias são parte inseparável dos resultados obtidos, constituindo apenas uma das formas possíveis de colocar em prática a proposta dos estudos feitos.

A reflexão conjunta sobre as situações vividas no trabalho pedagógico de sala de aula desvelou posições pessoais e profissionais das professoras (Silvana e eu) em relação aos problemas que apareceram nos registros, bem como despertaram discussões entre nós, levando-nos a redimensionar nossas questões e pressuposições, a perceber nossas dificuldades de compreensão e os limites da consciência de cada uma.

A compreensão do contexto educacional tem como finalidade o aperfeiçoamento da prática, portanto, teoria e prática se conectam com o objetivo de transformação da realidade. Numa tentativa de formação mútua, buscávamos entender que relações se estabelecem entre os sujeitos que vivem e fazem a singularidade de cada escola, de cada sala de aula (alunos, professores, serventes, monitores, diretores, coordenadores, cozinheiros, pais, a pesquisadora); as condições sociais de produção dessas relações; a sua dinâmica de configuração e mudança. Que indícios de respostas a essas questões, na materialidade do que se tem produzido nessas relações poderíamos encontrar? Interessava-nos as conversas dos alunos, as aulas, os textos, as leituras, pinturas, desenhos, falas, gestos, histórias, brigas, gritos, encantamentos, silêncios, acordos e desacordos, recusas, imitações...

Esse percurso de discussões, estudos, avaliações, ações, novas discussões, mais estudos mostrou-nos como o aprendizado desse saber-fazer do cotidiano escolar demanda uma inserção, um mergulho nas relações sociais de cada realidade vivida. Surge então a necessidade de buscar mais estudos e aprofundamentos teóricos para sustentar a prática cotidiana da sala de aula.

Como já dito, sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso “ainda não saber” é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que ainda não sabíamos.

Foi nesse movimento que busquei e busco nos estudos e orientações do programa do mestrado e na pesquisa subsídios para fazer acontecer nossa utopia²¹.

Os rumos da pesquisa:

Na re-elaboração do projeto, ou seja, diante de tanta história e tantos registros, como eu recortaria as entrevistas com a professora Silvana para este estudo, qual a forma pela qual fui organizando os modos de ouvir a professora para entender o que, do ponto de vista dela, fez sentido e que sentido fez a história de sua formação e da nossa história como profissionais que juntas trabalhávamos e estudávamos.

Para este trabalho, escolhi analisar duas entrevistas com a professora Silvana, realizadas nos dias 12 e 15 de setembro de 2005.

Voltar ao contexto escolar, à sala de aula e à história de formação dessa professora que se deu e que se dá diariamente ao estudar sua prática cotidiana, fez com que eu, já a pesquisadora neste momento, captasse indícios de transformação da mesma, não através de entrevista sistematizada, formalizada com perguntas que normalmente pressupõem determinadas

²¹ Tomo o conceito de utopia no sentido positivo do termo, ou seja, que o ideal de uma sociedade na qual as necessidades humanas materiais e não materiais sejam satisfeitas, porque neste “ideal contém o germe do progresso social e da transformação da sociedade” (Japiassú, H. e Marcondes, D. Dicionário Básico de Filosofia, Rio de Janeiro: Zahar, 1990, p.240).

respostas, mas com todo o envolvimento e “maravilhamento” em ouvir o que esta mulher-professora nos tem a dizer.

[...] Estou em constante busca, sei que ainda preciso conhecer mais cada autor, por isso não tenho medo de assumir minhas limitações e pedir ajuda sempre. De uma coisa estou certa neste momento, sei o que não desejo fazer enquanto professora responsável pelo desenvolvimento escolar de meus alunos, do mais penso que a cada dia tanto eu como meus alunos estamos em constante aprendizado (Silvana).

Os encontros sistematizados com Silvana: lugar comum de produção de sentidos e, por isso, práticas discursivas.

Como poderiam ser válidas as entrevistas se nós duas, Silvana e eu, tantas e tantas vezes havíamos trocado nossos pontos de vista sobre a escola, a sala de aula, os alunos, as teorias e as práticas pedagógicas? Como uma entrevista entre ‘iguais’ que muitas vezes pode gerar silêncio, pouca desenvoltura porque os sentidos, significados são conhecidos e permeiam a relação, poderia ser considerada? Em outro modelo ou perspectiva teórica, as entrevistas que realizei deliberadamente, por duas vezes com a professora, as quais deixaram de ser **estruturadas**²² para que fossem desvendadas posições que gerariam novas investigações poderiam assim ser consideradas impróprias para um trabalho acadêmico, talvez até nem fossem consideradas entrevistas, segundo alguns manuais de metodologia de pesquisa.

No entanto, acredito que os sentidos não estão postos com clareza e total objetividade nas palavras que são ditas, mas são construídos nas relações estabelecidas. Não se garante *a priori como serão* os caminhos e descaminhos, os encontros e desencontros durante a entrevista considerada uma prática discursiva. O que me parece que justifica a análise é a história de

²² Grifo meu.

formação que se desenvolve nesta escola. Isso é importante para compreender porque duas entrevistas escolhidas representam apenas um recorte que não consegue, durante todo o texto, deixar de fora toda a história de relações estabelecidas no meu cotidiano.

Vale lembrar o que diz Pinheiro (2000) ao refletir sobre a entrevista como prática discursiva, ou seja, como interação entre pessoas, entre interlocutores que alternam suas posições e papéis durante todo o tempo. Os registros das entrevistas ainda não são documentos nem dados antes que sejam analisados e interpretados, ou mesmo, de alguma forma, sistematizados.

Na tentativa de organizar os dizeres da professora Silvana²³, destaco alguns temas ou núcleos temáticos que nortearão as análises e que me aproximem da proposta inicial, ou seja, na interlocução com essa professora, captar:

a) momentos da história de constituição dessa professora de 1ª série, que se deu durante sua formação inicial e se dá no interior da escola, particularmente a partir de 2002, dos quais eu, a pesquisadora, participei e

b) considerações que faz sobre sua formação e as implicações para sua prática em sala de aula, no decorrer dos anos citados.

²³ Para evitar repetição desnecessária, entenda o leitor que as falas, em itálico, são da professora Silvana. Quando não forem palavras dela, estarei destacando a autoria.

V. NÚCLEOS TEMÁTICOS:

1. Na história de formação, a busca por concepções que subsidiem a prática pedagógica

Minha opção em trabalhar com educação vem desde muito cedo, quando minha mãe ainda dizia que só conseguiremos ter alguma coisa na vida se estudarmos. A partir daí, desde a adolescência sabia que seria professora, pois acredito que tenho muito a fazer pelos meus alunos e que através da escola eu poderia contribuir para o futuro das pessoas.

Segundo Saviani (2000), “a produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais” (p.92). Ao afirmar que o saber é produzido socialmente, significa que ele *está sendo* produzido na história e, portanto, não cabe falar em saber acabado.

Silvana articula uma visão de mundo que aprendeu na família - ter alguma coisa na vida depende do estudo e ajudar outras pessoas. Uma articulação que revela um valor: estar bem e ajudar os semelhantes; em seu caso, ser professora por profissão e, na escola, exercendo seu papel, fazer com que seus alunos também pudessem ficar bem na vida futura. A concepção de educação como ajuda para o futuro - colaboração na formação de pessoas - marcam a constituição de uma pessoa cujo valor a respeitar é a necessidade dos outros, no caso, seus alunos.

Buscando conhecimento e reconhecimento profissional, Silvana faz da Pedagogia, seu curso de graduação. Estaria pronta para enfrentar todas as contradições da sala de aula?

[...] Embora a Universidade não tenha oferecido bases para o desenvolvimento prático do trabalho pedagógico, pois a teoria era dissociada da prática, não havia entrelaçamento... Você sabe, no grupo conseguimos

conciliar teoria e prática trazendo sempre questões 'reais' para discussão.

Mesmo tendo cursado o magistério e uma Universidade, a insegurança e o sentimento de incapacidade estavam presentes na constituição desta professora. Sentindo que “a Universidade não [ofereceu] bases para o desenvolvimento prático do trabalho pedagógico...”, sua busca constante pelo saber-fazer e pelo fazer-bem, fez com que seu envolvimento e sua atuação junto ao Grupo de Estudos da escola marcassem uma mudança no seu trabalho pedagógico em sala de aula, numa perspectiva do coletivo da escola e do desenvolvimento constituído no grupo: o fazer junto como fator primordial no desenvolvimento escolar dos alunos. Indica quanto lhe é importante não dicotomizar teoria e prática:

Você sabe, no grupo conseguimos conciliar teoria e prática trazendo sempre questões 'reais' para discussão.

A formação vai se dando no fazer e no pensar sobre o fazer - mas pensar a partir de que mirante? Quem fornece parâmetros? Os Grupos de Estudos como *locus* do fazer-se professora porque nele será possível fazer acontecer a articulação entre pensar-fazer-pensar em um movimento não linear, mas dialético. O trabalho fundido à própria vida de que nos fala Fontana (2000c). Encontrar sentido e realização pessoal na profissão-professora, não sem esforço, pelo simples fato de ter se “formado”, mas percebendo o movimento ininterrupto da vida: formar-se sempre, de forma “consistente e consciente de sua função”.

Estou em constante busca, sei que ainda preciso conhecer mais cada autor e tentar seguir uma linha de trabalho, por isso não tenho medo de assumir minhas limitações e pedir ajuda sempre.

Penso e destaco também a perspectiva assumida por Vigotski, uma vez que acredito que a mediação social, as apropriações feitas nas relações sociais, principalmente entre as crianças são realmente ponto fundamental para um trabalho pedagógico consistente e consciente de sua função, embora esteja ainda em processo o estudo mais aprofundado sobre esse autor.

2. Implicações da formação para sua prática em sala de aula, no decorrer dos anos, quando iniciamos o grupo de estudo.

A convivência com a professora Silvana, durante o tempo já explicitado neste trabalho, inicialmente apoiando seus alunos com necessidades especiais, observando e estando muito próxima da atuação dessa professora como mediadora do processo de ensino-aprendizado no dia-a-dia com as crianças, fez com que eu, a pesquisadora, pudesse perceber o compromisso existente nessa mulher-professora em relação ao seu trabalho com a educação escolar, com a vida dos seus alunos que ano a ano saem de sua sala de aula transformados, como deve ser. Cada indivíduo aprende a ser homem: pensar, agir, sentir e reconhecer seus sentimentos, avaliar as ações, tomar decisões, compreender o mundo, transformá-lo, por meio do trabalho educativo, como aprendi com Saviani (2000): o saber que interessa à educação é aquele que tem sua gênese como resultado do processo de aprendizagem - como resultado do trabalho educativo.

Em relação à constituição da subjetividade, Vigotski (1995; 1997) há tantos anos ensina que a educação - processo de aprender pela mediação dos significados que o outro nos imprime pela linguagem e que cada um se apropria - produz o desenvolvimento das funções culturais. E Leontiev (1978), na mesma linha, insiste, como já aponte, que a criança entra em relação com o mundo que a circunda por meio dos outros humanos, portanto, por meio do processo de educação.

O discurso da professora sobre si mesma e sua compreensão sobre o processo de construção de sentidos fala das relações de ensino e aprendizado,

ou seja, da compreensão que tem das transformações na qualidade das interações entre ela e seus alunos, colocando a centralidade do compromisso social:

Nós temos uma grande influência na vida das crianças, não é por acaso que cada uma delas passa por nossas mãos. Então, nosso compromisso social é contribuir ao máximo para que elas tenham acesso à escolaridade e que possam ser no futuro mais conscientes e em busca de uma vida digna. Por isso, não dá para eu deixar de fazer para elas aquilo que eu posso e aquilo que por mais que não seja perfeito eu me dedico ao máximo e tento contribuir muito com essas crianças.

Em 2002, assumi o trabalho com uma sala de primeira série do Ensino Fundamental na Emef Yolanda Tiziani Pazetti. Embora estivesse muito preocupada por nunca ter trabalho com essa turma especificamente (1ª. série), encarei como um desafio na minha atuação docente.

A formação inicial, na universidade, pode ter contribuído para a compreensão do papel da escola e do professor, mas ainda há indícios de que sua formação familiar, como pessoa responsável, faz a diferença ao assumir desafios e não rejeitá-los. No entanto, Silvana explicita o compromisso social do professor. Os alunos dependem da escola e do professor para aprender e ter uma vida digna - que entende ser direito de todos.

Formação inicial e formação sempre... parte do compromisso de ser professora:

Hoje consigo perceber a grande diferença que tem meu trabalho do que era até 2002. Antes trabalhava com todos, ao mesmo tempo e no mesmo ritmo, sem a preocupação com o nível de desenvolvimento de cada criança.

Embora conheça e utilize os níveis de escrita descritos por Emília Ferreiro, vejo meu trabalho mais articulado com os princípios da Pedagogia Freinet, ao desenvolver o trabalho por cantos, efetivar a autonomia e realizar uma mediação que permita mudar o desenvolvimento escolar de meus alunos.

Trabalho com seis cantos de atividades (leitura, escrita, matemática, jogos, artes e recorte-colagem), tenho crianças que estão em todos os níveis, desde aquele que reconhecem algumas letras até aqueles que já estão escrevendo textos.

A escola é a mais importante agência de letramento, mas não o tem considerado, via de regra, como prática social. Alfabetização é uma parte apenas do processo de letramento: um conjunto de práticas sociais e os seus modos específicos de funcionamento são constitutivos das relações de identidade e poder.

Ao falar em “*nível de desenvolvimento*” parece não se tratar das ‘etapas’ de desenvolvimento de que falam algumas teorias, mas de momentos de funcionamento psicológico que permitem avançar para níveis superiores de desenvolvimento.

Vigotski, em vários momentos de sua vida e partes de sua obra, argumenta que as origens das funções psicológicas superiores deveriam ser encontradas nas relações sociais das quais o indivíduo participa. No entanto, em tal visão, o meio não determina os comportamentos de indivíduos passivos, mas o homem participa do processo de criação desse meio. O homem altera, modifica e cria instrumentos; a sociedade organiza as tarefas do novo ser que acaba de nascer; a linguagem é mediadora de toda esta relação, significando conceitos generalizados, fonte e produto-produção do conhecimento humano.

O trabalho por grupos de que fala Silvana nomeando de “cantos” como faz Freinet, antes mesmo de serem divididos por ‘conteúdos’, significa muito mais as possibilidades do fazer junto como pressuposto de uma concepção que admite ser a aprendizagem decorrente das relações sociais estabelecidas concretamente.

3. Explicitação da mediação como fator primordial no processo de ensino-aprendizado

[...] acredito que a mediação social, as apropriações feitas nas relações sociais, principalmente entre as crianças são realmente ponto fundamental para um trabalho pedagógico consistente e consciente de sua função (Silvana).

Tenho hoje 30 alunos, conheço cada um deles. Mesmo em relação à sua história de vida, pois tenho um bom relacionamento com a família, mesmo daqueles que os pais não vêm até a escola, dou um jeito e vou conhecer a família.

O relato da professora neste momento parece indicar que conhecer cada aluno, para além do que demonstra saber sobre o conhecimento formal, é uma necessidade. Em que tal conhecimento contribui para uma organização do processo de ensino?

Aprendizado gera desenvolvimento e o processo de desenvolvimento do pensamento não se realiza do individual para o social, mas, ao contrário, do social para o individual como afirma Vigotski. Nessa concepção, é possível entender o desenvolvimento cognitivo, social e cultural pela intervenção direta, organizada, planejada, intencional do ato educativo escolar - ponto fundamental para se direcionar o trabalho pedagógico.

Hoje, por conhecer melhor o desenvolvimento dos alunos, conhecer melhor os níveis de escrita e as necessidades de aprendizagem de cada criança na minha sala, consigo fazer a mediação correta e, além de tudo, propor atividades que contemplem a necessidade de cada criança.

Hoje tenho clareza dos saberes que cada criança em minha sala traz em relação à aprendizagem sistematizada, sei qual mediação tenho que fazer dentro da necessidade de cada um, compreendo a importância do

conhecimento que a criança traz, valorizo o envolvimento das famílias em relação aos projetos desenvolvidos, procuro trabalhar a autonomia da criança, porém com responsabilidade, priorizo a relação entre os alunos, entre professora-alunos sabendo que todos aprendemos juntos, embora consiga perceber meu papel fundamental na formação desse aprendizado.

Não se trata de afirmar mudanças repentinas. Parece-me que houve uma importante elaboração por parte da professora: o reconhecimento do papel da mediação pela linguagem na aprendizagem de cada um. O novo modo de olhar a sala de aula e os seus alunos e a nova forma de conceber a aprendizagem apuraram sua preocupação de trabalhar as esferas da linguagem e dos conceitos de modo ‘significativo’, num esforço de conceber a relação com signos como trabalho com e sobre a realidade.

É nesse sentido que Vigotski defende a idéia de que a transformação de um processo dá-se do funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal, isto é, de que as ações do sujeito são sempre mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização-conversão. O que o outro oferece para a criança orienta o signo (a significação) para si, o que antes era em si. As relações sociais são constitutivas do ser humano.

A internalização é um processo de conversão²⁴ de uma operação externa, ou seja, o processo de desenvolvimento que vai do social (interpessoal) para o individual (intrapessoal). As nossas maneiras de agir e pensar são resultados da apropriação de formas culturais de ação e pensamento, ou seja, é na sua relação com o outro e com o grupo social que a criança, por meio da linguagem e das significações, vai estruturando a realidade e passa a lidar com o mundo de forma mais autônoma. Podemos dizer que o indivíduo representa as relações sociais internalizadas.

²⁴ Vigotski utiliza-se de três termos para falar sobre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores: internalização, apropriação e conversão. Para Pino (2005), o termo conversão parece dizer melhor sobre a teoria de Vigotski.

Pela mediação do outro (professora, alunos, pesquisadora) a criança passa a significar o mundo. Nessa significação do ou pelo outro revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai integrando-se ativamente às formas de atividades consolidadas de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.

4. Ensinar a todos os alunos e a cada um deles

Na verdade acho que sempre trabalhamos com crianças com alguma deficiência. Já trabalhei com surdo, com criança com deficiência mental, com comprometimento neurológico. Sei que precisamos trabalhar em grupo, pois preciso muito da ajuda de outros profissionais, mas quem não precisa trabalhar junto? Todos nós precisamos, em algum momento da nossa vida.

Em relação aos alunos com necessidades especiais, trabalhei o ano passado com uma criança com paralisia cerebral e neste ano tenho uma criança que tem um comprometimento grande em relação à fala, a criança não fala, sua articulação é comprometida, além de na aprendizagem apresentar dificuldades na elaboração de respostas.

O trabalho com os “cantos” faz muita diferença porque a criança tem muito mais oportunidade de receber atividades diferenciadas, sem contar a questão da mediação, o que realmente faz toda diferença nesse trabalho. Quando trabalhava com a classe toda, ficava difícil dar atenção não só a ela, mas às várias crianças que necessitavam da minha ajuda, principalmente, a criança com alguma deficiência. Hoje, vejo que sempre há possibilidades se você se permitir conhecer a criança e se deixar conhecer.

As diferentes necessidades dos alunos não parecem assustar Silvana porque assume seu papel e acredita na escola, sem desconsiderar as contradições, próprias do que é humano. Sua prática refletida vai seguindo

um certo caminho metodológico, muito ancorado nos estudos que tem feito. Silvana parece revelar em suas afirmações o que estudamos sobre a mediação deliberada do adulto, criando condições reais de elaboração conceitual, de habilidades (que são aprendidas e não herdadas), de estratégias e possibilidades de desenvolvimento. Ela demonstra saber que é necessário um certo modo de conduzir o processo de ensinar-aprender - não é qualquer um que serve para todos. Mas ressalta a presença dela, como professora, junto do aluno, junto mesmo, até fisicamente.

As relações de ensino constituem contexto adequado para a apreensão de indícios de como as crianças internalizam-convertem os conhecimentos sistematizados e de como as configurações da ação pedagógica - mediadora - marcam esse processo: *“quem não precisa trabalhar junto?”*

Interpreto as falas da professora como quem configura a interação como modo de tornar a sala de aula um espaço onde o conhecimento pode ser efetivamente partilhado por participantes da cultura.

As relações de ensino, ao serem abordadas dessa perspectiva conceitual, ampliam as possibilidades de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando o “ainda não aprendido” como responsabilidade da escola.

A formação contínua de professores é um dos caminhos mais apropriados quando se concebe que o conhecimento nunca está pronto; quando se acredita que somos as relações sociais encarnadas em nós. Que, como afirma Fontana (2000c):

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. [...]. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (p.180).

VI. CONSIDERAÇÕES

Não seria verossímil dizer que estas considerações são finais. Trata-se do final de um texto, de um recorte de vida que se transformou deliberadamente em pesquisa, mas que no movimento do fazer-se começou muito antes e vai além dela.

Ítalo Calvino (2004) me ajuda a entender de que se trata esse final:

O senhor Palomar está procurando agora limitar seu campo de observação; se tem presente um quadrado de, digamos, dez metros de praia por dez metros de mar, pode levantar um inventário de todos os movimentos de ondas que ali se repetem com frequência variada dentro de um dado intervalo de tempo. A dificuldade está em fixar os limites desse quadrado, porque, por exemplo, se ele considera como um lado mais distante de si a linha em relevo de uma onda que avança, essa linha ao aproximar-se dele irá, erguendo-se, ocultar de sua vista tudo o que está atrás; e eis que o espaço tomado para exame se destaca e ao mesmo tempo se comprime (p.09).

Ao efetivar o trabalho como professora itinerante dentro da Unidade Escolar onde Silvana é docente, com maior frequência a partir de 2003, e conseqüentemente com a possibilidade de participar mais efetivamente de todo o contexto escolar - reuniões pedagógicas semanais, reuniões de estudo, atividades culturais desenvolvidas pela e na escola, conselho de classe, reuniões de pais, estar diariamente na Unidade Educacional - pude estabelecer um trabalho de apoio pedagógico mais direcionado para os parâmetros da escola inclusiva, ou seja, possibilitar discussões, reflexões e ações de forma a oferecer uma educação pública de qualidade e que atenda à necessidade educacional de todos os alunos em sala de aula, considerando suas condições físicas, cognitivas, sociais, econômicas, emocionais e culturais, envolvendo alunos, professores, todo o corpo administrativo da escola e comunidade.

Difícil separar os momentos escolhidos para análise de toda essa vida que vem se constituindo.

No entanto, fez-se necessário um certo afastamento a que chamamos de recorte da pesquisa e a escolha recaiu sobre as condições de produção das práticas pedagógicas da professora Silvana que, como muitas “silvanas”, creio, luta pelo ensino de todos e de cada um, assumindo o desafio da diversidade, da diferença.

Como imagem que se exibem aos nossos olhos, palavras, gestos, desejos e sentimentos podem fazer-se sentir, podem ser aceitos e recusados, suscitam emoções, fazem-nos imaginar o que não foi dito, movimentando sentidos e significados. Nesse percurso, o aprendizado presente no movimento da sala de aula tem sido central e para ele têm contribuído (e muito) os sobressaltos em mim produzidos pelos dizeres, gestos e olhares apreendidos na dinâmica das relações de ensino vividas.

Até aqui minha intenção foi a de apontar questões em relação ao meu objeto de estudo, ou seja, refletir sobre aspectos teórico-metodológicos que possam embasar as análises em relação à formação da professora Silvana, sua concepção de escola para todos e para cada um. A proposta da pesquisa e todo o esforço da pesquisadora seguiram na direção de captar os indícios das condições de produção das práticas pedagógicas, colocando em destaque o caminho de formação da professora. Minhas observações nesses últimos anos indiciam que seus alunos aprendem, mesmo com todas as dificuldades que enfrentam.

Este trabalho se insere no processo de conversão, tomando como referência uma perspectiva teórica que analisa criticamente a realidade social e se propõe a interpretá-la e transformá-la. Esteve sempre presente em nosso horizonte, a escola.

Esse movimento se faz necessário sobretudo quando o cenário montado é um cenário de exclusão. As diferenças sociais, produzidas pela distribuição desigual do trabalho e do acesso às informações e instituições que asseguram a participação de todos nos recursos materiais, culturais e políticos, exigem de nós a contraposição de sentidos, o confronto...

Ao concluir este texto, foi possível obter maior clareza sobre a importância do estudo em grupo, da observação cuidadosa de como cada aluno vive e aprende, da re-significação constante de nossas concepções e práticas, do conhecimento sobre outras áreas do saber (da política, da econômica, da histórica, do desenvolvimento humano e do aprendizado...).

A nossa formação como profissionais-professores, o desempenho de nosso “ofício” não se esgota em um curso, em uma graduação, em uma reunião. São as situações vividas no coletivo, partilhadas com nossos pares, com nossos outros, questionadas, aceitas ou recusadas que nos forçam a, deliberadamente e organizadamente, promover o papel da escola como viemos defendendo durante todo este texto.

Como apregoa Fontana (2000), a reciprocidade e a confiança vão nos conduzindo a tomar novos rumos - um processo de aprender e ensinar na diversidade. Silvana e eu, Silvana, eu e as outras professoras, mulheres, trabalhadoras que, numa luta sem fim, não nos deixamos silenciar...

As palavras da professora Silvana ficam aqui, novamente, como marca desta história:

Hoje tenho clareza dos saberes que cada criança em minha sala traz em relação à aprendizagem sistematizada, sei qual mediação tenho que fazer dentro da necessidade de cada um, compreendo a importância do conhecimento que a criança traz, valorizo o envolvimento das famílias em relação aos projetos desenvolvidos, procuro trabalhar a autonomia da criança, porém com responsabilidade, priorizo a relação entre os alunos, entre professora-alunos sabendo que todos aprendemos juntos, embora consiga perceber meu papel fundamental na formação desse aprendiz.

Quando diz “hoje tenho clareza...” me parece querer dizer que, no processo de formar-se, aconteceram trans(formações) e é sobre elas que desejei contar ao escolher uma professora e sua história.

Termina esta pesquisa e este texto, não acabam, entretanto, as lutas e os trabalhos pela educação para todos e cada um... não terminam a esperança e a certeza de que o processo articula passado, presente e futuro:

Estou em constante busca, sei que ainda preciso conhecer mais cada autor e tentar seguir uma linha de trabalho, por isso não tenho medo de assumir minhas limitações e pedir ajuda sempre - me diz Silvana.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa(org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____ (org.) Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

_____ (org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre - imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC:SEESP,2001.

BRASIL. Lei 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:MEC, 1996.

CALVINO, I. Palomar. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COMENIUS, J. A. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 1997

CORTELLA, Mario Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DUARTE, N. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUPAS, G. Economia Global e Exclusão Social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. São Paulo:Paz e Terra, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª. edição.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, 2ª. edição.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. Piracicaba: Ed. Unimep. 1995.

FERREIRA e FERREIRA. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES. M.C.R. e LAPLANE, A. L.F. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONTANA, R.A.C. Mediação pedagógica na sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FONTANA, R. e CRUZ, M.N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, R.A.C. Nas relações de ensino o aprendizado da escuta. In: ALMEIDA, M.J.P.M. de e SILVA, H.C. da (orgs.). Textos e palestras e sessões temáticas: III Encontro Linguagens, Leitura e Ensino da Ciência. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000a.

FONTANA, R.A.C. A constituição social da subjetividade: Notas sobre a Central do Brasil. In: Educação & Sociedade, Ano XXI, n. 71, Julho/2000b, p.221-234.

FONTANA, R.A.C. Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

FONTANA, R.A.C. e PINTO, A.L.G. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: NETO, A.S. e BOMURA, L.S. (orgs) Desatando os nós da formação docente. Porto Alegre: Mediação, 2002(a).

FONTANA, R.A.C. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: NETO, A.S. e BOMURA, L.S. (orgs) Desatando os nós da formação docente. Porto Alegre: Mediação, 2002(b).

FRIGOTTO, G. "O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional". In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª.ed. 2001.

_____.(org.) Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____.(org.) Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 12ª. ed. 2005.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais - Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GÓES, M.C.R e LAPLANE, A.L.F.(orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GROSSI, Esther Pillar. Didática do nível pré-silábico. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. Didática do nível silábico. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. Didática do nível alfabético. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HELLER, A. O Cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez, 1985.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÖWY, Michael. Ideologias e Ciência Social - elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

MARX, K. Octavio Ianni (org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1987.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. Campinas, Plexus, 3ª. edição, 1997 e 2004.

_____. “Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial”. Educação & Sociedade, Ano XXI, n. 71, 2000, 2ª. ed. Campinas, SP.

_____. “A diferença na escola: muitas perguntas, algumas respostas.” IN: Revista Linhas, volume 4, n.2. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Julho/dezembro/2003, p.157-172.

PAULÍNIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Educação Especial: Programa de Apoio Pedagógico, 2001

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.

PINO, Angel. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Símbolo internacional de acesso: diretrizes oficiais. São Paulo: PRODEF, 1996.

_____. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo: PRODEF, 1997. 16p. apost.

_____. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 7ª. edição, 2000.

SAWAIA, Bader.(org.) As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von, PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.) Educação não-formal: cenários da criação. Campinas: Editora Unicamp/Centro de Memória, 2001.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Inclusão um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L.S. Fundamentos de Defectologia. Obras Completas, tomo V. Habana: Pueblo e Educación, 1987.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____ Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas - vol. 2. Madri: Visor, 1993.

_____ Problemas del desarrollo de la psique. Obras Escogidas - vol. 3. Madri: Visor, 1995.

_____ Fundamentos de defectologia. Obras Escogidas - vol 5. Madri: Visor, 1997.

WERNECK. Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Sociedade inclusiva, quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 1999.