

5. Educação, Cooperativismo educacional e Educação inclusiva: alguns pontos e contrapontos

existir é tão completamente fora do comum
que se a consciência de existir demorasse mais de alguns segundos,
nós enlouqueceríamos.

A solução para esse absurdo que se chama “eu existo”,
é amar um outro ser que , este, nós compreendemos que existe
CLARICE LISPECTOR, 1993

5.1 Caracterização das escolas

Em termos de proposta filosófica e de educação, os grupos de educadores que montaram as cooperativas educacionais já desenvolviam suas atividades fundamentadas na teoria sócio construtivista. Grossi faz uma síntese desta teoria. Destaco que Piaget foi o primeiro teórico a ser conhecido pela defesa de uma relação entre o sujeito e o meio/objeto na produção do conhecimento, o que denominou de construtivismo. Entretanto, se ocupou do sujeito epistêmico e dos problemas ligados à inteligência, compreendia o desenvolvimento como responsável pela produção do conhecimento, a partir de uma evolução natural organizada em estágios sequenciais e de complexidade crescente, graças a operações provocadas por desequilíbrios na relação do sujeito com a realidade, produzindo novas equilibrações. Esta teoria torna-se problemática por tratar a realidade como homogênea, colocando como parâmetro de desenvolvimento os resultados encontrados pelo pesquisador na Suíça. Qualquer resultado que se diferenciava poderia ser interpretado como responsabilidade do sujeito, como se ele pudesse existir e agir independente de suas condições de vida, ou uma deficiência ou defasagem.

É neste sentido que ampliamos as idéias de Piaget, abarcando também o desejante e o social, na trilha de Vigotski e Wallon. Foi Vigotski quem deu o peso a linguagem na reestruturação do pensamento, ao mesmo tempo que, com isso, ele apontava para o social, elemento instigante, necessário e privilegiado, na produção da expressão para comunicar-se. E coube a Wallon explicitar a nossa estranha e fascinante constituição geneticamente social. Somos gente porque somos habitados por um Outro, que é gerado no pertencimento a grupos. Outro é a nossa identidade, criada porque dispomos de um sistema de representação. Vigotski e Wallon abriram, portanto, o caminho para a definição do novo quadro epistêmico a que nos referimos, para dar conta da produção de conhecimentos. (GROSSI,1992, p.131-135)

Semente e Tupambaé optaram por uma proposta didática em que o espaço para pensar problemas e conflitos está contemplado. Entendendo que a resolução de um problema ou o desejo de atender uma necessidade provoca elementos teóricos novos proporcionando construções originais de soluções significativas. Portanto, aprendidas e memorizadas independentes dos exercícios de repetição das escolas tradicionais¹.

Seria este aspecto educacional, cuja visão de mundo envolve relações dialógicas um elemento significativo no momento em que estas equipes enfrentaram a crise de trabalho, pela falência das escolas particulares em que trabalhavam? Sobre esta questão pudemos constatar que cada equipe encontrou o cooperativismo por uma motivação diferente.

No caso da Tupambaé, o grupo procurava uma alternativa de trabalho que também fosse coerente com o projeto político pedagógico desenvolvido, desejava uma relação em que o capital não estivesse sobreposto ao trabalho. Conseqüentemente, desdobrando modificações nas formas de calcular o custo do trabalho, cobrir as despesas de manutenção do espaço, remunerar os profissionais e, ainda assim, oferecer a comunidade o serviço de qualidade e preço justo. Democratizando o acesso e a permanência de mais alunos, inclusive com deficiências. Pois que, estes alunos não têm só o custo da escola e outras despesas comuns à educação de uma criança, mas suas famílias têm despesas extraordinárias como os atendimentos médicos e terapêuticos que compõem a atenção à criança com deficiência, além de, em muitos casos, a necessidade de acompanhante, transporte e outras adaptações. Ou seja, o fato de não ter um dono, ou um pequeno grupo de sócios acumulando lucros pela prestação de serviço educacional criou uma expectativa de relação econômica mais solidária.

Na Escola Semente, a própria direção da escola, quando do processo de falência, pesquisou alternativas para encaminhar administrativamente o fechamento da escola e,

¹ O que estamos considerando como escolas tradicionais são os projetos pedagógicos baseados em teorias empiristas inspiradas na máxima aristotélica de que os sentidos organizam a inteligência. Ou seja, a fonte do conhecimento está no meio e deve ser transmitida ao aluno. Ou, o oposto, os Inatistas cujo o centro da produção do conhecimento é inato, pré-formado, no sujeito, sendo os problemas de aprendizagem reveladoras do grau de desenvolvimento do sujeito, são alunos maduros, imaturos ou adiantados.(GROSSI, 1992).

assim, um dos advogados sugeriu a formação da cooperativa. Este processo durou praticamente um ano, mas muitos profissionais não conseguiram acompanhar o desenvolvimento da transformação da escola particular em cooperativa educacional. Conforme as entrevistas, verificamos que a motivação inicial se referia à manutenção dos postos de trabalho e uma visão de que os trabalhadores juntos também teriam condições de administrar melhor os recursos, pois não haveria a figura de um dono se beneficiando do trabalho individualmente.

Os professores da Semente desejavam continuar o projeto político pedagógico que já desenvolviam. No momento da escolha da cooperativa como personalidade jurídica para dar continuidade ao trabalho não houve um aprofundamento sobre as relações de uma proposta com a outra. Mas tinham claro que a cooperativa teria que se adequar aos princípios do projeto político pedagógico sócio construtivista. Com o desenvolvimento do trabalho, a participação nos eventos para organização do ramo educacional, cursos de educação para o cooperativismo e a própria pesquisa começaram a pensar nas aproximações entre os princípios do cooperativismo e do próprio projeto político pedagógico.

Para continuar a exposição da pesquisa pensando as relações do projeto político pedagógico das escolas com os princípios do cooperativismo, como experiência de escola nas mãos dos educadores, farei uma apreciação mais específica de cada uma. Em relação à Escola Semente, observei as turmas que incluíam alunos com deficiência que, em sua maioria estavam nas turmas de educação infantil, modalidade com maior concentração de matrículas da escola. Apesar disto, são muitas atividades conjuntas, momentos em que recebem visitas, alunos levam coisas interessantes e deixam todos conhecer, possibilitando sentir o ambiente da escola como um todo.

Em relação ao funcionamento geral das escolas existem algumas semelhanças. Ambas estão localizadas na zona norte do Rio de Janeiro, em casas alugadas, de três andares, a Tupambaé tem piscina e a Semente convênio com algumas escolas próximas para desenvolver atividades extras de educação física, inclusive capoeira. As casas são

acolhedoras, as salas não são grandes, recebem o número de alunos compatível com os espaços, apesar disso, a maioria dos profissionais gostaria que fossem maiores e estivessem em melhor estado de conservação.

A Escola Semente atende do maternal a quarta série do ensino fundamental, tem aulas de inglês, informática, música, artes e educação física, também oferece o serviço de horário integral. As turmas da educação infantil são acompanhadas por uma professora e uma auxiliar de turma, assim como o integral.

Os pais são recebidos pela coordenação pedagógica ou administrativa para conhecer a escola, neste momento se conversa sobre a história da criança e, caso seja necessário, são feitos contatos com a escola anterior ou a equipe que atende o aluno.

As relações dentro das duas escolas são descontraídas, os pais e os alunos sentem-se à vontade na circulação pelas salas e no contato com os profissionais; os professores parecem muito companheiros quando precisam de algum auxílio, conversam com naturalidade; a relação com os funcionários também é bastante amistosa. Em relação aos alunos com problemas de aprendizagem, quadros sindrômicos ou com comprometimento motor e emocional grave também se nota uma naturalidade em lidar com as adaptações. Nos casos de hiperatividade, os profissionais que começam a demonstrar cansaço têm apoio da equipe pedagógica e o companheirismo dos outros profissionais. Pude observar situações que tanto o aluno como os professores estavam tensos, impacientes uns com o outro e na comunicação entre eles começou a surgir falas irônicas, olhares enraivecidos, mas ambos receberam ajuda, chamaram alguém da equipe e encaminharam outra proposta para relaxar a tensão que estava acontecendo.

O projeto pedagógico se desenvolve a partir de situações significativas para os alunos, existem temas que envolvem todas as turmas e, outros, só algumas. Toda a ambientação da escola é fruto do trabalho dos alunos, os murais são objeto de trabalho, de conteúdo pedagógico, por ser um espaço relativamente pequeno, os alunos podem reconhecer sua própria produção e a dos amigos por todos os espaços da escola. Há um respeito pelo processo de construção da aprendizagem que se materializa de forma

plástica nestes murais, os alunos, conforme suas condições, sabem que estão construindo um texto, uma cena, o corpo de um personagem, uma das crianças do Jardim III pode dizer: “eu tô fazendo um pedaço da casa da Branca de neve, que não tá pronta ainda, a gente vai fazer o teatro e vai botar lá no mural” (Camila, 5 anos.). Na Tupambaé, Marcio com 13 anos e Ian, com 27 anos, ambos com comprometimento motor e emocional, mesmo com uma comunicação verbal em desenvolvimento, solicitam que suas produções sejam colocadas nos murais. Ou seja, nestas salas os murais não são enfeites, eles têm um sentido para os alunos.

Na Semente os alunos parecem compreender as regras de funcionamento da escola e no caso da turma da Turma do JIII e CA², se deslocam com autonomia pela escola. Uma situação bastante interessante ocorreu entre uma aluna já alfabetizada e seu colega, este tem diagnóstico de Hiperatividade, eles tinham acabado de lanchar e foram lavar as mãos no banheiro: (Clara e Gustavo)

Clara vê Gustavo - Você está no banheiro das meninas, tem que ir para o dos meninos.

Gustavo responde - Não, estou certo!

Clara- Olha aqui a placa. E mostra na porta a palavra: Feminino.

Gustavo- Mas estou certo, olha aqui! E aponta a sílaba final NO. E diz: menino.

Clara - não, olha só, acaba igual. E mostra a placa do Masculino.

Os dois voltam juntos para a sala conversando:

Gustavo - mas por que que o início é diferente?

Clara - porque Deus quis assim, ora!

Clara e Gustavo conversam com muita naturalidade, ela se vale do recurso da leitura para explicar a separação dos banheiros, o desafio lingüístico provocou Gustavo, que mesmo se movimentando muito, foi capaz de prestar atenção e formular a pergunta sobre a diferença de escrita no início da palavra. O desfecho final da conversa nos surpreendeu, pela graça e capacidade de observação da aluna quanto aos dogmas religiosos.

² Esta turma foi composta ao longo do ano, tinha três alunas em alfabetização, por isso a escola juntou com a turma do JIII, que tinha um aluno com diagnóstico de autismo, mas que já se organiza na sala, tem um tempo maior de concentração e começou a falar, tem problemas de organização de pensamento e articulação das palavras, mas garante a expressão de seus desejos. Também tem outra aluna com suspeita de dislexia, esta fez 8 anos.

O fato foi conversado com a professora e discutiram sobre quem inventou a escrita e as coisas que conhecemos na vida, enfatizando o aspecto criativo dos seres humanos.

Já na turma do JI e JII de manhã e Integral de tarde (são praticamente as mesmas crianças), um grupo entre três a cinco anos, encontrei os casos mais desafiadores para a equipe. Um grupo que exige um intenso trabalho com aprendizagem de limites, crianças com características pessoais marcadas pela agitação, junto com dois alunos sem diagnóstico, um com características de autismo e outro com suspeita de hiperatividade, ambos filhos de funcionários dos serviços gerais. Esta turma retrata um momento em que a equipe questiona as possibilidades da inclusão de todos os alunos na turma comum, a necessidade dos acompanhamentos terapêuticos e limites que as condições de vida impõem ao atendimento adequado. Numa tentativa de aproximar esta realidade ao estudo, segue o relato de uma pequena situação:

A professora preparou grupo para uma atividade de pintura, forrou as mesas, colocou camisetas de pintura nas crianças e dividiu grupo em dois. Um fazendo pintura dos porquinhos da história e o outro fazendo tinta e desenhando. Henrique sobe na mesa, desce, se aproxima de minhas canetas, senta-se à mesa, levanta, sai da cadeira de cabeça para baixo com os pés apoiados na estante, sobe na caixa de brinquedos e na estante, desce de cabeça para baixo. (...) Henrique pega Luis pelo cabelo para se jogar, Luis responde batendo no rosto dele, a professora falou para ele pedir desculpas. Luis começou a imitar Henrique, o grupo acabou o desenho e a pintura, foram brincar com os brinquedos na estante. Ana e Oto não querem emprestar um brinquedo para Carlos, ele chorou muito e foi atrás dos dois dizendo que eram bobos e começou a bater neles, Silvia chamou as professoras, que estavam arrumando os alunos, Oto tapou os ouvidos com as mãos para não ouvir a professora, esta chamou todos para sentar numa roda. Henrique pulou no colo da professora que, o acolheu num abraço e logo foi para o espelho, fez um som, balançou a cabeça e brincou de encher as bochechas de ar e soltar fazendo barulho de estouro. A professora, na roda começa a fazer alguns movimentos com uma música e os alunos começaram a brincar juntos e foram se acalmando. Henrique brincou de colocar a língua para fora no espelho, o grupo faz uma brincadeira de telefone sem fio, Carlos não entendia a regra, nem a palavra do jogo e fica brincando de dizer que conseguiu beijar Henrique. Luis também não consegue participar da brincadeira, repete as palavras que já foram faladas. Henrique pulou novamente no colo da professora, que novamente foi receptiva. (neste dia a professora havia faltado e a turma estava com a professora a auxiliar e uma das serventes).

As professoras e a Coordenadora Pedagógica concluíram que Henrique precisa um acompanhamento especializado, um conjunto de ações integradas com neurologista ou psiquiatra, terapias e uma escola especial em que estivesse com uma turma menor e com alunos de faixa etária mais próxima. Já fizeram a indicação para a mãe, que além de toda a precariedade de vida não conta com o apoio do pai de Henrique, ela e a equipe toda estão empenhados em compor o atendimento. Neste período, já estava agendada uma avaliação na escola especial pública próxima à Semente e talvez o aluno faça uma complementação de horário no Integral. Conseguiram marcar consulta para Henrique e Carlos com a neurologista que também é mãe de um aluno do CA com as mesmas características.

Inclusive o desenvolvimento deste outro aluno do CA surpreendeu a todos, quando ele era menor, tinha comportamentos semelhantes aos de Henrique, ficou dois anos na escola, a família passou por uma série de mudanças, o aluno foi retirado da escola e ano passado retornou tomando uma medicação diferente e apresentando avanços significativos em todas as áreas de aprendizagem. Todos avaliam que nas condições em que Henrique vive é fundamental um aparato especializado e, questionam, se ele tivesse outras condições de vida, se poderia continuar tendo benefícios da classe comum.

O fato de Henrique ser filho de uma funcionária não foi apontado como problema, pois ela confia completamente na equipe da escola e não interfere de forma negativa. A equipe considera até como benéfico, em diversos momentos, ela auxiliou na comunicação, traduzindo alguns sons ou movimentos, acalmando em situações em que ele gritava descontroladamente. Nesta convivência no ambiente escolar inclusivo, tem aprendido algumas formas de ajudá-lo e se sentindo menos culpada, conforme relato da professora e coordenadora.

Carlos é um aluno com um comportamento que indica uma hiperatividade, mas com linguagem articulada e um incansável desejo de acertar em suas relações. Suas condições

de vida são bastante precárias e, ao contrário, o pai é o funcionário da escola e praticamente não conta com o apoio da mãe, situação que agrava o quadro emocional do aluno. A equipe tem a mesma percepção de que suas necessidades não são atendidas na escola, mesmo com todos os ganhos que já apresentou.

Em relação aos outros alunos parece haver uma dinâmica em que cada um pode ser do seu jeito, não há um padrão de comportamento moral que determine que sentimentos, pensamentos ou ações tenham que ser iguais para que todos sejam amados, cuidados e aprendam. As professoras marcam a necessidade de respeito com as pessoas, os objetos, a natureza, há um espaço de liberdade para se movimentar, expressar, para se surpreender com a criatividade e há uma exigência com estes princípios. Em nenhum momento eu vi um aluno ou profissional marginalizando um comportamento ou uma criança.

A Escola Tupambaé pretendia ser uma escola comum que aceitava crianças de todos os tipos, entretanto como foi fundada com seis alunos com deficiências, não conseguiu ser vista como uma escola comum. As famílias não matricularam as crianças consideradas normais. Deste modo, a equipe enfrentou o desafio de construir um espaço de educação para pessoas com deficiências em uma perspectiva sócio construtivista. Objetivando formar um aluno que se reconhecesse como sujeito e tivesse sua qualidade de vida ampliada tanto no nível da escolaridade, quanto nas relações sociais e da iniciação profissional. A escola é organizada em turmas de escolaridade, cujo objetivo é oferecer condições de aprendizagem formal desde a alfabetização até a quarta série, em sistema de módulos, evitando as frustrações causadas pela repetência ou retenções que estes alunos já vivenciaram na escola comum. Também existem as turmas chamadas de Propostas Diferenciadas ou PDs com o objetivo de oferecer a ampliação da aprendizagem e da qualidade de vida os alunos com quadros de comprometimento emocional o motor grave.

Os alunos são avaliados por uma equipe interdisciplinar, a família também é entrevistada, em seguida se faz o estudo de caso, discutindo a disponibilidade de atendimento da escola, decidido o encaminhamento se faz a entrevista de devolução á

família. Em alguns casos, onde o processo comunicativo ainda é muito precário e aquela pessoa se vale de toda espécie de atos para se comunicar ou evitar a comunicação, sem noção de perigos, sem controle do corpo, muitas vezes sendo agressivo, com hábitos muito particulares em relação às atividades de vida diária tais como alimentação, higiene, vestuário, entre outros, avalia-se há necessidade de um planejamento personalizado anterior à entrada em um grupo. Este trabalho é desenvolvido pelo serviço de Acompanhamento Terapêutico para que o aluno amplie as possibilidades de confiança na escola, nas pessoas e possa criar um vínculo com os profissionais, suportando a diversidade de relações sociais, sem se desestruturar ou desestruturar o grupo. Nos casos mais voltados para a deficiência mental são avaliados os níveis de conhecimento formal e social, prioriza-se a conjugação de interesses, conhecimentos e faixa etária, organizando os grupos segundo estes critérios.

Com os adolescentes e adultos é desenvolvido o trabalho de iniciação profissional, a partir do oferecimento de várias experiências e contatos com diversos tipos de produção. Estas atividades estão incluídas no planejamento da escolaridade e conforme a necessidade dos alunos são criados grupos no horário complementar focalizando as áreas de interesses. Em 2005 os alunos experimentaram diversas técnicas de produção artesanal herdadas pela cultura dos povos indígenas, negros e europeus, conforme o projeto temático que estava sendo desenvolvido na escola. Em 2006, uma das jovens expressou a necessidade de começar a trabalhar, desejava ajudar em casa e queria mais autonomia para os seus gastos pessoais. Deste modo, foi realizado o trabalho de preparação para o trabalho envolvendo a jovem e toda a equipe que lhe atende. Neste momento a equipe está acompanhando o início de suas atividades como funcionária de uma rede de lanchonetes da cidade. Esta situação, bastante delicada traz à tona diversas questões referentes à problemática e será comentado detalhadamente mais adiante.

A escola também desenvolve um centro de estudos de formação interno e aberto à comunidade. Este espaço ocorre nas reuniões de equipe e conselhos de classe, onde são lidos alguns textos referentes a temáticas de educação, saúde, cultura, cooperativismo e cidadania. No ano da pesquisa o projeto temático se referia às origens da música popular brasileira, proposta retirada da reunião de avaliação com os alunos em 2004. Assim, os

profissionais receberam diversos materiais no início do ano para montar o planejamento pesquisando as origens da música brasileira. Aconteceu uma palestra sobre música e cultura popular com uma das professoras que representa a equipe de multiplicadores do Museu do Folclore, também foi organizado um seminário sobre temas atuais - Educação Inclusiva: Relevância e Desafios, discutindo a legislação, a participação da sociedade civil organizada através dos conselhos de direitos, organização de projetos sociais inclusivos através da arte e da informática, o debate sobre as relações da política de educação inclusiva e a perspectiva da transformação social.

Além da troca de experiências no nível da avaliação dos encaminhamentos e do planejamento pedagógico. Em 2006, a equipe vem colaborando no planejamento das atividades de organização da política de gênero no cooperativismo do estado e participou do Seminário Mulheres cooperativistas em ação, utilizando uma metodologia de sensibilização baseada na arte-educação como contribuição do ramo educacional ao evento.

Em relação aos pais o acompanhamento é planejado pela equipe conforme a necessidade de cada caso e, também são realizadas reuniões pedagógicas no início e no final de cada semestre apresentando o projeto de trabalho e a avaliação do mesmo. Segundo o acompanhamento dos alunos, são levantados alguns temas e realizados encontros específicos, por exemplo, em 2005 todos foram convidados para participar do Seminário de educação Inclusiva. Em 2006 já aconteceu uma conversa com um médico sobre medicação neurológica e psiquiátrica, pois no início deste ano, alguns alunos foram reavaliados e estavam em adaptação à nova medicação. A situação que causou muita insegurança nas famílias, principalmente com os alunos que fazem crises convulsivas.

Na relação cooperativa - escola, a Tupambaé vem tentando se organizar melhor desde 2000, a partir de 2002 pôde contar com o apoio do programa de Auto-gestão da OCB/RJ, a equipe recebeu acompanhamento técnico e jurídico.. Foram estabelecidas metas para a organização da contabilidade, documentação e funcionamento dos conselhos administrativo e fiscal.

Este movimento deflagrou um processo em que vários problemas foram analisados, mas alguns cooperados não conseguiram se adaptar a uma rotina menos amadora de gestão.

As modificações colaboraram na reorganização da escola no nível administrativo, na formalização de alguns processos que tinham sido interrompidos como os estudos sobre as diretrizes do projeto político pedagógico e a relação com a comunidade do em torno escolar. Segundo a avaliação de viabilidade econômica foi percebida a necessidade de incrementar outras frentes de trabalho através dos projetos sociais. Para tanto, começamos uma sondagem com a comunidade com o intuito de descobrir suas demandas e potencialidades. Avaliamos a necessidade de construir o projeto social com calma, ajudando a comunidade a se organizar, visto que, a história recente dos moradores deste morro em frente à escola é marcada pelo conflito entre grupos de traficantes e, conseqüentemente, violência e fragmentação social.

5.1.1 Cooperativa Educacional – alguns desafios

Em 2005 a escola Tupambaé começou com a entrada de novos alunos e profissionais, situação que animou a todos pelo aumento de trabalho, de recursos e de incentivo para os próprios alunos. Foi um momento intenso de adaptação de todos, inclusive os familiares, ao modelo de trabalho participativo. Simultaneamente, continuávamos a organização administrativa, mas no nível do segmento educacional, fecharam quatro escolas, mais famílias inadimplentes, solicitando bolsas, orientações e, no segundo semestre, a crise econômica se agravou, o governo enviou novos impostos com datas de pagamento retroativas, multas enfim uma nova realidade orçamentária, as retiradas ou pró- labores foram parcelados. Os cooperados se dividiram entre posições que variavam em fechar a escola até o adiamento de pagamento de contas para assegurar as retiradas, a situação administrativa não permitia estas ações, havia compromissos tributários e renegociações que não podiam ser interrompidas, implicando em conseqüências diretas para a pessoa na presidência e em seguida para os conselheiros.

O conflito e os problemas pessoais em relação às necessidades financeiras de cada

um se tornaram insustentáveis, o ambiente de trabalho começou a sofrer as influências destas tensões, culminando com a saída de um grande grupo de cooperados. Cansaço, falta concreta de condições de investir na superação da crise financeira e incompatibilidade de visão em relação à autogestão, foram os motivos alegados. As aulas começaram em 2006 num ambiente bastante tenso, preparamos os alunos para a saída destes profissionais, entretanto, esta situação não era prevista e todos nós que ficamos, inclusive as famílias, passamos por um período desafiador. Superar a dor, as mágoas acumuladas neste doloroso processo, acolher o sofrimento dos alunos, posteriormente a saída de outros, abalando ainda mais o emocional de quem ficou, além de fragilizar e pôr em risco a continuidade do funcionamento da escola. No Seminário de Mulheres e no relato das pessoas da Semente, pude verificar que muitas cooperativas passam por momentos como este. Parece ser consenso que, algumas pessoas não têm condições de participar deste tipo de iniciativa, seja por questões financeiras ou ideológicas. A diferença é que, em algumas cooperativas isto ocorre mais rapidamente e as pessoas têm um vínculo afetivo menos intenso, o que suaviza o impacto da situação.

Em nossas conversas atuais percebemos como que a continuidade vem nos ajudando a lidar com as marcas que ficaram. Alguns de nós ainda se flagram ouvindo os ecos das falas agressivas nas reuniões, ou com dificuldades em ficar numa sala ou outra onde muitos conflitos ocorreram. Talvez só o tempo e o próprio trabalho/formação cicatrizem estas feridas, transformando esta vivência em um conhecimento distanciado das emoções deste momento. Realizar a pesquisa, aprofundar as leituras sobre gestão, diversidade, exotopia³ me proporcionaram um fortalecimento para viver todos os conflitos. A reflexão teórica se transformou em espaço de apoio. Por outro lado, é inegável enquanto pesquisadora imersa no conflito, que a análise dos dados, o diário de campo, como em qualquer pesquisa qualitativa, faz reviver aqueles momentos. Neste caso, o prazer de realizar a pesquisa e registrar um material precioso, do ponto de vista da temática e da própria história da escola, vem permeado de sentimentos como tristeza, alívio e uma certa

³ A metodologia de pesquisa nas ciências humanas, segundo Bakhtin parte da perspectiva dialógica, considerando o outro, a alteridade. No movimento de interação do pesquisador com o campo, propõe uma dimensão que se distancia. A isto chama de exotopia, condição que dá conta do caráter interpretativo dos sentidos dos fenômenos humanos em seus contextos sócio-históricos; além dos signos, palavras e enunciados, fundamentais revelando a construção ideológica dos sujeitos e dos grupos a que fazem parte (BAKHTIN,1998).

angústia pelas responsabilidades assumidas subitamente. Pelo caráter histórico social da pesquisa, considero importante colocar estas questões, sobretudo, pela função que os estudos tiveram para enfrentarmos o desafio.

Para dar andamento ao trabalho da escola, os quatro cooperados que continuaram, os estagiários e os serventes se desdobraram, houve uma aceleração no processo de seleção de novos cooperados. Pessoas que já estavam pensadas para completar o quadro no ano anterior e pessoas novas, iniciaram a adaptação construindo um ambiente de recomeço. Neste processo, percebemos o quanto melhoramos na clareza da proposta. Os novos cooperados são pessoas que acumularam experiência profissional em movimentos sociais e, até o momento, estão animados com a participação nesta experiência de trabalho diferente, autoral, comprometida com valores de justiça e solidariedade.

Em relação aos documentos, nenhuma das duas escolas conseguiu realizar uma revisão estatutária ou de Projeto político pedagógico incluindo artigos que mencionem alguma relação entre os princípios norteadores dos dois documentos. Nas circulares e documentos administrativos está explícito que as escolas são mantidas por cooperativas educacionais. Na Tupambaé os alunos mais velhos que estudam nas turmas de escolaridade apresentam uma certa curiosidade sobre a organização administrativa da escola, os novos sempre perguntam quem é o dono da escola. A resposta a esta questão remete ao tema da participação. Já elegeram uma comissão representante de turma e, em 2005, estavam sendo incentivados a formar o conselho de alunos. Eles conseguiram fazer duas reuniões, este processo sofreu repercussões com a crise dos profissionais e, possivelmente, quando os alunos estiverem em condições, devem demandar a continuidade deste trabalho.

5.1.2 Escola inclusiva, escola especial ou educação de qualidade?

Neste cenário em que existe uma proposta de transformação na educação sendo implementada em diversos países do mundo, uma reflexão mais apurada sobre a função da educação especial no contexto inclusivo se impõe aos educadores. Como já observado os impasses são diversos.

Independente da legislação, os paradigmas de segregação, integração e inclusão estão presentes simultaneamente nos pensamentos e atitudes das pessoas. Lidar com a diversidade formalmente se traduz num projeto de ruptura com as tradições iluministas, cartesianas, classificatórias e, por conseguinte, excludentes. Enquanto este processo vem se organizando, a força desta lógica aparece, até quando são feitas referências à diversidade, como se esta categoria comportasse todas as diferenças em uma unidade, repetindo uma atitude homogeneizante.

O objeto da pesquisa tangencia essa questão, por pesquisar uma escola comum que aceita alunos com deficiências e uma escola especial. Observamos alunos que mostram mudanças em seu desenvolvimento tanto na escola comum quanto na escola especial e outros que já se movimentaram entre as duas com benefícios e, também, prejuízos.

Por exemplo, o aluno João, 18 anos, visão subnormal, se alfabetizou na Tupambaé em 1993, a família conseguiu uma transferência para a escola pública comum. Recebeu o certificado de conclusão do 1º. grau e procurou voluntariamente a Tupambaé para ajudá-lo na iniciação profissional – “Quero trabalhar em outra coisa, mas não nem por onde começar, por enquanto tô guardador de carros de noite perto da minha casa”. Este aluno recebeu a certificação conforme a legislação exige. No entanto não se sente seguro em seus conhecimentos para enfrentar o mundo do trabalho. Cabe pensarmos sobre o compromisso pedagógico desta escola comum com este rapaz e sua família.

Em relação a esse debate, o pensamento da professora Mantoan (2004) representa a defesa mais veemente de um processo inclusivo radical. A autora destaca que o ser humano se constitui a partir de duas dimensões, Tanto relacional e dialógica quanto singular e se organiza em uma dinâmica de encontros com o outro repleto de conflitos gerados pelas diferenças. Considera que podemos “conviver com outro ou estar junto ao outro”, entendendo por junto ao outro um processo em que as identidades forjadas são impostas pelo outro a partir de rótulos e estigmas num determinado tempo histórico. Enquanto que, conviver com o outro provoca o desconhecimento e a curiosidade, o outro é

alguém a ser desvelado numa relação entre seres que não se repetem, de identidades que, neste jogo de relações, se movimenta e se transformam constantemente.

A legitimidade deste processo de reconhecimento de fato e de direitos ocorre de forma articulada com o nível da experiência. Para a autora, apesar de estarmos vivendo um momento inicial neste processo, o acompanhamento dessas práticas pode colaborar no processo de consolidação da proposta inclusiva.

Assim, retoma o debate entre a universalidade da diferença e o esforço das lutas pela igualdade dos direitos, concordando com Souza Santos quanto à necessidade de igualdade quando a diferença inferioriza e a necessidade de diferença quando a igualdade descaracteriza. Nesta linha de pensamento, também propõe que se pense sobre as convicções e os procedimentos éticos que norteiam nossas ações, questionando se as propostas de inclusão "reconhecem e valorizam as diferenças, como condição que possibilita avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar?" (MANTOAN, 2004 apud CADERNOS) Responder essa pergunta traça a distinção de pressupostos filosóficos que norteia a ética da política de inclusão⁴.

Do ponto de vista da luta da educação como direito de todos, a teoria da hermenêutica diatópica de Souza Santos, aplicada ao modelo educacional, parece se aproximar à proposta de transformações do sistema seriado, avaliações e outras formas de exclusão. Concordo com a autora que para isso é necessário conhecimento destas premissas, aposta pedagógica e pesquisa sobre estas práticas escolares.

Em sua prática, a pesquisadora percebe que o movimento de inclusão provoca perguntas na instituição escolar, "abala identidade dos professores e faz com que seja resignificada a identidade do aluno [...] liberado dos modelos ideais, permanentes, essenciais em que a lógica conservadora da escola o aprisiona" (MANTOAN, 2004 apud

⁴ Neste artigo a autora defende a concepção de inclusão como resposta que emerge da complexidade, relacionada às idéias de trama e tecido, proposta Morin (2001). Este enfoque investiga o debate entre modernidade e pós-modernidade, para efeito deste trabalho, escolhi não aprofundar a questão, optando por tratá-la a partir da abordagem dialética de Souza Santos sobre a discussão da igualdade e da diferença. Possibilitando assim, maior espaços para as questões mais específicas referentes ao recorte do objeto de pesquisa.

CADERNOS). Assim, a autora retoma a questão da normalização, na qual a escola define padrões arbitrários do que é considerado normal e positivo para selecionar e excluir alunos.

Romper com essa perspectiva excludente é o reconhecimento e a valorização da diferença.

A escola tem resistido a mudanças que envolvem o estar com outro, porque as situações que promovem esse desafio e mobilizam os educadores a mudar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão estão sendo constantemente neutralizadas por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios a (reforço, a aceleração entre outros). Essas iniciativas fazem a escola escapar pela tangente e a livram do enfrentamento necessário com sua organização pedagógica excludente e ultrapassada. Temos de estar sempre atentos, porque, mesmo sob a garantia do direito à diferença, na igualdade de direitos é possível se lançar o conceito de diferença na vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão como acontece com maioria das políticas educacionais (MANTOAN, 2004 apud CADERNOS).

Também ressalta que a resistência se manifesta explicitamente na relação de aprendizagem das pessoas com deficiências, balizada por uma interpretação legal e equivocada que, ao encaminhar o aluno para a educação especial, os professores da escola comum se desobrigam a repensarem suas práticas.

Em contraposição a idéia de Mantoan, a realidade concreta se apresenta na fala de Sabrina sobre os casos que parecem precisar de um atendimento totalmente diferenciado “porque o que eu vejo é que cada vez mais a gente recebe alunos que não são incluídos em escola nenhuma, nem clínicas. [...] por ser uma pessoa que não está nos moldes do mundo capitalista”. Ou como a situação vivida pela aluna Elen, mostrando a complexidade da relação entre o deficiente e as interpretações que a sociedade estabelece, esteriotipando as pessoas e as suas potencialidades. Esta situação ocorre quando a aluna Elen chega muito triste na sala de aula, a professora pergunta o que tinha acontecido, ela faz um relato:

- Ontem eu fui fazer a entrevista para emprego, cheguei lá com a minha roupa nova, todos os documentos, na hora combinada, conversei com uma moça, ela explicou que eu ia fazer um teste e eu fui conversar com a

psicóloga. A psicóloga achou que eu não tinha nenhum problema, porque eu não sou Síndrome de Down, que eu tava mentindo e que o meu o laudo podia ser falso, só pra eu aproveitar a vaga do deficiente. Eu fiquei muito nervosa, aí eu e a minha avó explicamos que não, que ela podia ligar para cá para a escola e conferir. Ai, elas resolveram que eu ia fazer o teste, mas não foi como eles tinham explicado só de leitura, tive que fazer uma redação enorme de 50 linhas, a minha sorte é que foi sobre meio ambiente, sobre água, e a gente tinha estudado no dia anterior sobre isso, depois fiz prova de matemática e depois a de leitura, ai elas disseram que iam me aproveitar, mas que naquele momento não tinha nenhuma vaga. Eu tô muito chateada, porque eu acho que estão me enganando, eu acho que eles acham que eu não tenho nenhum problema e que não vão me chamar. Será que ninguém vai acreditar em mim, será que eu não nunca vou conseguir trabalhar? (Elen, 23 anos já tem certificado de conclusão de 4a.série, mas ainda necessita de apoio pedagógico e emocional, fez curso na área da estética e não recebeu o diploma, passou por outras experiências profissionais com dificuldades acentuadas no nível das relações).

Pensando sobre estes aspectos Sanfelice (1998) tem uma posição bastante interessante para o debate, recolocando a questão em suas articulações mais amplas. Conforme já foi exposto, o autor considera que o modelo capitalista atual parte do pressuposto de que existe uma igualdade de condições. Nas disputas sociais, qualquer intervenção do Estado provoca desequilíbrios no jogo de forças do mercado, daí surge a idéia de que a desigualdade é considerada um valor positivo, fundamental para a concorrência.

Em relação aos indivíduos, a desigualdade natural também é apontada como complementaridade na execução das tarefas, dada a diversidade de capacidades naturais que permite a cada um as ajudas do instinto, da capacidade racional, da força de vontade e do desejo. Nesta visão os indivíduos são considerados como resultados da sorte, uma sorte genética definindo o desenvolvimento físico e mental, bem como social e cultural. Assim, o que a tese do mercado livre garante são mecanismos reguladores da economia e a manutenção da intervenção do Estado para os interesses da classe dominante, destruindo as possibilidades democráticas de controle social pela maioria da população.

Conforme Sanfelice, o Estado mínimo do neoliberalismo se traduz em Estado máximo para o capital. “O neoliberalismo valida as desigualdades historicamente

construídas, despolitiza as relações sociais e apaga a ‘folha corrida’ da exploração burguesa como se não fosse esta classe a única grande beneficiária" (SANFELICE, 1998, p. 16).

Segundo o autor e Bianchetti, citado no mesmo texto, o pensamento neoliberal aceita formas de compensação das desigualdades através de instituições de beneficência, caridade ou fundações. Todas formas administrativas que não aumentam a pressão fiscal sobre os proprietários do capital. As políticas sociais como saúde, previdência, emprego, educação e outras estão subordinadas a esta lógica do mercado e se tornam produtos a serem consumidos por quem tiver vontade e competência para adquiri-los. A formação e a capacitação das pessoas também é fundamentada numa perspectiva econômica, na qual a função da escola é reduzida a formação dos recursos humanos para a demanda da estrutura de produção, a lei de oferta e procura definem os parâmetros do processo educacional.

Em consequência disso, os argumentos favoráveis à privatização da educação se fortalecem. Surgem então, o estímulo a subsídios públicos no setor privado, os convites aos profissionais exitosos do mercado para a capacitação dos profissionais de educação a fim de adequar a educação ao paradigma vigente, considerando este tipo de procedimento reciclagem e profissionalização da administração. Neste caminhar se afirma a concepção individualista em oposição à posição dos setores progressistas que defendem uma lógica social e solidária que ainda não conseguiu se transformar em realidade.

Sanfelice considera patética a discussão sobre a escolarização e profissionalização da pessoa com deficiência no contexto do neoliberalismo, apesar de transcender ao tema, não é possível pensá-lo deslocado das questões sociais, principalmente num tempo histórico de retrocessos sociais, conclui com Gentili:

Em suma, os governos neoliberais [...] estão exacerbando o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção 'natural', onde os 'melhores' triunfam e os 'piores' perdem. (GENTILI, 1996, p. 41)

Entretanto, para o autor "este pessimismo não me imobiliza e não pode imobilizar nenhum opositor do neoliberalismo" (Sanfelice, 1998 p. 17). Propõe que se compreenda os fatores que beneficiaram a ofensiva neoliberal e com uma análise aprofundada se encontre as alternativas de transformação social que beneficiem o todo da sociedade e não apenas um pequeno grupo. Continua suas reflexões inconformadas lembrando que o momento atual exige mais do que vozes discordantes, manifestações individuais mesmo que representativas de posições generalizadas dos profissionais militantes na área da educação, sendo necessário mais que o exercício do direito de discordar. Assim, apresenta atitudes não complacentes de lidar com estas questões cruciais e propõe a Estratégia da Resistência Ativa de Saviani (1997) como uma das alternativas no universo da educação progressista. Em linhas gerais, este tipo de resistência se funda no fortalecimento das organizações coletivas como forma de defesa daqueles que são atingidos pelas medidas anunciadas e, em relação ao conteúdo, trabalha na formulação de alternativas às medidas propostas para mobilizar os trabalhadores.

Deste modo, Sanfelice enfatiza que a questão do deficiente não é específica, mas está inserida no mundo do trabalho e relacionada aos problemas universais para todo e qualquer trabalhador, seja pelo crescimento do desemprego estrutural, seja pelas modificações nas relações com o trabalho. Aponta a necessidade do conhecimento sobre os mecanismos econômicos e políticos para a organização dos sindicatos, associações, e entidades representativas dos trabalhadores para discussão e defesa das questões fundamentais à vida. Portanto, indica a necessidade de partir de outros valores para estudar as chances das pessoas com deficiência, ou seja, pensar a igualdade real para todos e o desejo de uma sociedade de qualidade indiscriminadamente. Concluindo com o autor "é necessário que nos libertemos da lógica do mercado para falarmos, então, de uma busca de liberdade. É necessário defendermos um Estado máximo para as políticas sociais e um Estado mínimo para o capital".(idem p.19)

Uma outra situação do campo chama atenção sobre os dilemas que a escola enfrenta com a mudança de paradigma envolvendo as dificuldades dos profissionais e das metodologias tradicionais ao lidar com alunos com deficiências e as conseqüências disto na formação dos alunos. No final do semestre a professora desenvolveu uma atividade de

auto avaliação na turma Escolaridade 1, na qual são atendidos alunos que estão em processo aprendizagem dos aspectos formais da língua escrita, sistematização do conceito de número, operações, noções básicas de topografia, entre outros objetivos e conteúdos próximos aos desenvolvidos na 1^a. e 2^a. séries do ensino fundamental

Vocês viram muitas coisas neste semestre, gostaria que vocês pensassem no que vocês aprenderam de novo, o que mudou, como vocês se sentem como alunos, como pessoas, cada um pensa e quando quiser pode falar, eu vou escrever e incluir na nossa avaliação, ok!

Ricardo (13 anos)- Eu tô me sentindo melhor aqui, lá na outra escola eu tinha que fazer tudo igual aos outros e eu não conseguia, eles me chamavam de burro! Eu não tinha vontade de ir a aula e quando eu ia ficava torcendo pra não ter aula, pra todo ter morrido. E na escola pública quando eu tava na aceleração era a mesma coisa, também me sentia discriminado. É a primeira vez que eu me sinto bem na escola, tô falando com as pessoas, até em casa, não fico mais trancado vendo tv. Agora eu tô tendo tempo de entender as coisas, comecei a gostar de escrever, quero fazer músicas, aprender um instrumento e montar uma banda de rock.

Pietra (15 anos) – Eu também era muito nervosa, detestava a escola, não conseguia fazer os deveres de casa e era a primeira coisa que falavam, eu começava a gritar, não falava com mais ninguém, queria sumir. Agora eu não tô com medo e a minha mãe falou que eu parei com as bobearas de funk e de criancinha...

Mateus (13 anos) aluno novo se apresentando ao grupo e fazendo uma avaliação das escolas que estudou antes: - A escola que eu estudava era boa, era de Jesus, até a 4^a. série era legal, mas depois, ficou assim, a gente estudava cidadania, direitos e deveres, mas eu tava com dificuldade em inglês, matemática e umas coisinhas lá e as professoras me chamavam de burro, eu comecei a me sentir mal e ofendi a vice-diretora, foi a maior confusão. Aí eu falei que queria sair da escola e ela saiu andando toda feliz, dizendo graças a Deus! Isso é coisa de Jesus, de cidadania?

Santos (2002) também dedicou seus estudos sobre a questão das praticas preconceituosas na relação professor-aluno. Observa que diversas vezes os alunos explicitam situações em que foram humilhados, sofreram abusos, como reflexo de praticas exercidas por profissionais desqualificados que atuam na lógica do modelo social excludente.

Quanto a essas questões entre a escola comum e especial, na dinâmica cotidiana da educação, a posição de Mazzota (1998) acrescenta alguns esclarecimentos relevantes.

Em sua análise, explica que a relação entre os alunos e a educação escolar pode ser analisada pela visão estática ou dicotômica e a visão dinâmica ou por unidade. A primeira considera os alunos como comuns ou especiais (diferentes, deficientes) do mesmo modo a educação escolar comum ou especial para o atendendo aos referidos grupos respectivamente.

Quanto à segunda, o aluno demandará, na sua relação concreta com a educação escolar, situações de ensino-aprendizagem comum e especial ou combinada ou ainda como o autor chama - situação compreensiva (inclusiva). Na abordagem dinâmica, a situação compreensiva/inclusiva se funda no princípio da não segregação, buscando a melhor condição de aprendizagem entre o aluno e a escola, atendendo às necessidades educacionais de forma mais condizente com as possibilidades de cada aluno.

Mazzota lembra que os objetivos da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais são os mesmos de qualquer cidadão. Para atingir esses objetivos propõe as orientações que se tornarão às diretrizes nacionais como a organização dos auxílios e serviços especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos, até substituir o ensino comum. Estes serviços educacionais devem ser planejados e desenvolvidos para assegurar respostas eficientes por parte do sistema de ensino e da escola. Ou seja, estes recursos educacionais especiais pensados é que compõem a chamada educação especial. Destaca que, sob este ponto de vista, a educação especial não deve ser reduzida a uma modalidade administrativo-pedagógica como classe especial ou a escola especial.

Mazzota faz algumas ponderações referentes à expectativa de que cada vez mais alunos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas comuns e cada vez menos espaços segregados existem. Mas para ir além do nível da integração e garantir a inclusão de todas as crianças e jovens numa escola comum de qualidade "especial" é fundamental uma atitude de respeito com o outro, como cidadão, e para isso são necessárias mudanças concretas na escola atual. Para o autor, em sua experiência,

A luta pela educação de qualidade para todos tem sido diluída na discussão sobre inclusão escolar como algo inusitado (...). E mais que este tal esclarecimento tem sido proposto como tarefa de alguns poucos 'experts' que finalmente descobriram a importância da inclusão de todos e até

mesmo uma nova denominação para educação que tem sido chamada de educação inclusiva. De qualquer modo, se nos propomos discutir as perspectivas da inclusão de pessoas portadoras de deficiências o que apresentam necessidade especiais, é fundamental que nossa análise contemple dois planos distintos interdependentes: o real ou a realidade tal como se apresenta e o ideal ou esperança de realização do desejado (MAZZOTA, 1998, p. 50).

Neste sentido, defende que não haja exclusão de nenhum tipo no projeto de sociedade democrática, sendo necessário uma escola de qualidade para todos, e para isso aponta a identificação das condições reais de educação escolar, como caminho para que se alcance as mudanças almejadas. Conclui que não é suficiente extinguir ou retirar os serviços educacionais auxiliares, mesmo porque para alguns alunos, mesmo no processo de inclusão serão necessários. Sua posição é bastante clara ao afirmar:

Nessa abordagem se propõe que somente quando estiverem esgotadas todas as possibilidades de ensino comum é que se deverá dispor ou lançar mão de serviços e auxílios especiais. E, isto não é novidade para os profissionais que atuam em educação especial. Por isso mesmo, é importante que não se entenda educação especial como o mal a ser evitado. Pelo contrário, acredito que para um significativo segmento da população escolar ela constituiu o único recurso que lhe possibilita educação em organizações escolares comuns ou especiais(...). O que é preciso evitar sempre que possível é a segregação dos educandos pela simples má vontade ou pelo desentendimento dos responsáveis pelo ensino comum. Como se vê, é na relação concreta entre o educando e a educação escolar que se localizam os elementos que possibilitam decisões educacionais mais acertadas, e não somente no aluno e na escola. O sentido especial de educação consiste no amor e no respeito ao outro, que são atitudes mediadoras da competência ou de sua busca para melhor favorecer o crescimento e desenvolvimento do outro (idem, p. 51).

Para viabilizar as mudanças escolares necessárias, o autor destaca que, além dos obstáculos referentes aos valores, às crenças, aos preconceitos e atitudes das pessoas, existem os fatores internos da escola como a organização administrativa e disciplinar, o currículo, os métodos, recursos humanos e materiais da escola comum. Considera que estes são os principais determinantes das condições para inclusão ou atendimento de todos os alunos, principalmente, os portadores de deficiências. Lembra que as mudanças desencadeadas no interior da escola ajudam no processo de transformação, mas no nível social dependem da participação das outras instituições. A escola tem no máximo "a potencialidade dinâmica de impulsionar as mudanças estruturais" (MAZZOTA, 1998, p. 51).

Na Tupambaé foram entrevistadas duas professoras com larga experiência de trabalho em processo de inclusão em escola comum, no caso montessoriana.

Estas professoras iniciaram suas atividades na cooperativa em 2005. A experiência que estas profissionais vivenciaram é bastante significativa para a avaliação das condições concretas em que se discute a inclusão.

Em relação à diferença de trabalho com os alunos deficientes:

Glória - Tem diferenças sim, porque aqui, na Tupambaé, você não tem modelo pronto, não é uma cartilha, é criado a partir do conhecimento da criança, da necessidade dela. Completa Márcia: o que acontece dentro das escolas é aquela preocupação de fazer o currículo, dar todo o conteúdo, mas muitas vezes eles não estão prontos. Glória: Eles não estão preocupados se a criança sabe, eles querem é dar. Isso vai valer alguma coisa? Não vai, porque a criança não vai aprender. Você não pode dar alguma coisa que a criança não está entendendo (...) não é vivência dela. A gente tende a infantilizar por causa do costume de antes, e agora não, a gente está colocando eles para crescer, eles eram acostumados a chamar a professora de tia, mas agora não.

Quanto à visão do atendimento às necessidades especiais em escolas comuns:

Márcia: Deveria ter, mas até os donos de escola não querem, porque dá trabalho, é um trabalho que nem sempre tem um retorno de uma nota; e aí fora, é concurso que eles tem que passar; quando nós viemos pra cá, nós íamos levar nossa proposta para uma outra escola, que é de matéria, conteúdo, é nota e o diretor ficou com medo de mascarar a escola dele, de dizerem que a escola dele era de educação especial e teria que tomar muito cuidado. [...] tem que ver qual o público vai atender porque se você coloca de 1^a. a 4^a., nossos alunos são grandes demais, os pais vão ficar preocupados, eles têm a visão que a criança especial é agressiva, bate, baba, aquele tipo que eles pensam que é e ele ficou com medo. [...] Mas há espaço sim, só que eles têm que acreditar, principalmente a direção e a parte pedagógica tem que acreditar mesmo. [...] é muito difícil escola que entende isso, mesmo o povo, ou eles são protegidos demais ou são deixados de lado.

Relação do modelo escolar com a expectativa da família na Semente, a coordenadora relata:

Fernanda: Gustavo não renovou a matrícula. A família está colocando numa escola tradicional, achando que o problema dele é porque ele tem liberdade na escola construtivista. O Paulo, eu tenho acompanhamento com a terapeuta dele, ela fala que são questões emocionais, ele não tem outro laudo, é uma coisa que caminha a passos lentos, mas o João Vítor já caminhou muito. Ele tá na escola desde pequenininho. E agora, ele já está até começando com a hipótese sobre a escrita, mas é daquele jeito, tem que está ali do lado, na manivela.

Desafios para desenvolver um trabalho que atenda as necessidades dos alunos expresso sinteticamente na fala da referencial da PD que trabalha com adultos na Tupambaé:

Marcele: na escola a principal dificuldade é encontrar um profissional capacitado para este trabalho. O profissional, não tem como aprender tudo, chegar numa escola, já sabendo de tudo, tem que aprender lá, no contato, no convívio com as crianças. Vai observando, repensando e reformulando os seus conceitos para poder estar elaborando a melhor forma de trabalho para estas crianças. Trabalho que é individual, então você vai ter um sonho pra um, pensar algo diferente para o outro. Assim é o trabalho, é difícil, mas a gente tenta e vai adaptando, tem um melhor resultado com eles. [...] Em relação aos alunos de PD, a gente ainda não tem material, Muito material é preparado para ele, é muito difícil, caro, o professor ainda é aquele que consegue, tem alguma habilidade para estar montando o material pra eles. [...] nós temos um grupo que não tem cadeira escolar para eles, precisam de outro tipo, quebram. A dificuldade mesmo do acesso nos locais, mas não é só dos deficientes físicos, a gente também se preocupa com os outros deficientes [...]. Outra coisa também, que dificulta é a parceria da família, a gente não consegue ter o retorno da família, porque [...]. A família também já está muito esgotada, tem dificuldades de fazer o que fazemos na escola, a gente até entende que é muito difícil, se a gente tivesse uma continuidade desse trabalho na família, em casa, e na sociedade também seria bem mais fácil, lidar melhor com estas crianças.

Glat (1998) fez um levantamento mostrando que a questão da inclusão escolar de alunos com deficiência, no que se refere à educação especial tem sido um dos temas mais discutidos no país nas últimas décadas (CARDOSO, 1992; FERREIRA, 1993; 1996; GLAT, 1988; 1991, 1995; 1997; MANTOAN, 1994; 1997; OMOTE, 1994, entre outros). É raro encontro ou publicação de educação que não aborde o tema. Porém, na prática salvo alguns projetos, a política tem sido implementada sem planejamento pedagógico adequado e muito menos acompanhamento, formação de professores e avaliação.

Conforme as pesquisas de Glat "a principal barreira para inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, com ou sem suporte de sala de recursos, é o despreparo dos professores" (p. 64). A autora também analisou a produção científica na área (1998b) revelando dificuldades mais específicas de avaliação, dos casos, encaminhamentos para as modalidades de atendimento e, sobretudo, a necessidade de dar espaço para o aluno se colocar frente a questão.

Como vimos os alunos que foram para a cooperativa, estavam em classes especiais, chamadas de grupada, ou incluídos nas turmas comuns da escola montessoriana ou na religiosa e isto não significou aprendizagem, nem felicidade.

Em confirmação à literatura pesquisada, os profissionais das duas escolas que estudam ou começaram a repensar suas práticas, sob pressupostos teóricos centrados na interação dos alunos com o mundo e compreendem a aprendizagem como um processo de responsabilidade junto ao aluno, em oposição às metodologias tradicionais.

Em relação às teorias de aprendizagem que perpassam o trabalho das escolas, o relato da coordenadora mostra de forma clara a relação estreita entre teoria e prática, Fernanda faz uma boa síntese.

Qual é a formação e suporte que nós temos? Na verdade o único suporte, hoje, que a escola tem, sou eu, que sou a coordenadora pedagógica (...). A gente busca muitas informações, mas não tem profissionais, dentro da escola, psicóloga, fono, que possam nos ajudar. (...). Hoje, eu fiz uma entrevista com uma mãe e tava falando sobre isso, é muito importante o trabalho de equipe, de estar conversando com os profissionais que lidam com aquele aluno, porque a gente não pode dar conta. E às vezes a gente vê, encaminha, o aluno para outros profissionais, pra somar mesmo. Mas, às vezes a gente se vê meio engessado, dentro do trabalho, você não vê uma progressão do aluno, além das dificuldades do pai pra resolver determinados problemas. (...) a gente trabalha dentro da metodologia construtivista, a gente lê muito, estuda muito o Piaget, Vygotsky, (...) trabalha (...) levando em conta o conhecimento que já vem, o conhecimento que é trazido e que a gente aproveita, esse que vai se juntando. Que é a zona de desenvolvimento proximal, que a gente está ali junto com eles e eu acho que é o grande caminho mesmo.

A questão da relação de equipe terapêutica e pedagógica é apontada como fator importante no acompanhamento de qualquer aluno, em qualquer tipo de escola, na Tupambaé existem alguns terapeutas que compõem a equipe pedagógica, mas isto não assegura que todos os alunos sejam atendidos e que se consiga um ótimo entrosamento com as equipes particulares, bem como, não quer dizer que todas as famílias compreendam a necessidade dos acompanhamentos médicos e terapêuticos.

Braga (1998) fez uma análise dos avanços tecnológicos no campo da saúde demonstrando melhores diagnósticos sobre as deficiências, etiologia e prognóstico. Aponta o quanto às abordagens terapêutica e clínica vêm contribuindo para o desenvolvimento educacional. Para além da constatação médica de uma deficiência é necessário que não se perder de vista a socialização, entendida como processo de construção de subjetividade. Daí a necessidade de uma relação articulada entre o modelo terapêutico e o educacional para superação do modelo médico e o desenvolvimento da criança na sociedade.

Um dos estudos desta possibilidade de articulação surge com o trabalho "Fundamentos da Defectologia", produzido por Vygotsky. Este defende que o processo de desenvolvimento das crianças normais é o mesmo para as crianças deficientes. A criança deficiente desenvolve caminhos diferentes para processar o mundo:

O desenvolvimento complicado por um defeito representa o processo criativo (físico e psicológico). Ele se traduz na criação e na recriação da personalidade da criança com base na reestruturação de todas as funções adaptativas e na formação de novos processos – transposição, substituição ou, equalização -gerados pela desvantagem, que criaram novos caminhos para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993, p. 34).

Em sua análise crítica em relação à deficiência, Vygotsky, observou que os métodos utilizados eram baseados em uma concepção quantitativa da inteligência, medindo os desempenhos infantis. Não eram identificados os problemas que tinham acontecido nem as mudanças no funcionamento do organismo a partir da deficiência. O autor já alertava naquela época a urgência de revisão nos currículos e métodos da escola especial. Segundo ele, prejuízo no desenvolvimento não significa que a criança se

desenvolverá menos que as outras, mas que ela se desenvolverá de uma forma diferente. Nesta perspectiva, propõe que a criança seja estudada a partir das mudanças qualitativas que ocorrem em seu desenvolvimento. Para o autor a criança deficiente apresenta um tipo especial de desenvolvimento e não uma variante quantitativa do tipo normal. Ensinar um deficiente significa compreender a diversidade de forma que essa categoria inclui; olhar a limitação que o defeito produz no desenvolvimento e, em contrapartida, as diversas formas que o crescimento do indivíduo cria a partir da deficiência. A avaliação qualitativa estuda os processos comutativos ou de superação dos problemas no desenvolvimento e no comportamento, em seus esforços de transposição das deficiências, principalmente nos níveis físico e psicológico. Esta situação é também chamada de duplo da deficiência.

De acordo com Vygotsky, os efeitos positivos da deficiência, ou seja, os caminhos isotrópicos no curso do desenvolvimento que permitem atingir determinados objetivos ou funções, é que marcam a singularidade do desenvolvimento da criança deficiente. Entretanto, ressalta que existem limites para que este desenvolvimento específico da criança deficiente ocorra, pois o meio social pode dificultar a criação de novas rotas. Quando existe um defeito, o sistema adaptativo se altera e se reestrutura a partir das novas condições. Portanto, a criança que tem um defeito não é necessariamente uma criança deficiente. O grau de deficiência ou de normalidade depende da sua adaptação social, muitas vezes, substituição e comutação podem ter tais proporções a ponto de criar talentos a partir de defeitos.

A abordagem da criança deficiente que considera as possibilidades de construção de desenvolvimento focaliza o que a criança pode atingir no futuro e a sua qualidade de vida. Conforme esta teoria, a criança não pode ser fragmentada entre atendimentos clínicos, terapêuticos e educacionais em perspectivas diferentes. Os benefícios vêm se os profissionais tiverem uma abordagem única e integrada. A observação do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança deve ser o centro do trabalho tanto na área clínica quanto na educacional e as equipes devem buscar uma sintonia e uma participação em conjunto para pensarem as propostas e projeto de atendimento àquelas necessidades educacionais.

Um dos fundamentos dos estudos de Vygostky sobre aprendizagem e desenvolvimento se refere à inter-relação destes processos desde o primeiro dia de vida da criança. O aprendizado é o aspecto universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas. Ou seja, o aprendizado deflagra o desenvolvimento mental e pressupõe uma natureza social, na medida em que a criança começa a participar da vida intelectual da sociedade e da cultura em que está inserida.

Nesta teoria, o desenvolvimento ocorre em dois níveis, o desenvolvimento real, resultado dos desenvolvimentos que já fecharam seus ciclos e, outro, o desenvolvimento potencial, se referindo ao que a criança consegue realizar com a ajuda de outras pessoas e pode ser estudado através das formas pelas quais resolve problemas articulando algumas orientações fornecidas pelo adulto.

Assim o desenvolvimento potencial indica o nível de desenvolvimento mental da criança, a partir da análise das atividades que ela consegue fazer sozinha. Ponto relevante quando se pensa na criança com deficiência, muitas vezes as alterações no movimento limitam a experiência da criança e, conseqüentemente seu desenvolvimento real pode ser considerado abaixo da média em uma primeira avaliação. Através de mediações em relação à manipulação dos objetos numa perspectiva educacional cooperativa, e de co-construção, permite-se que a criança mostre e desenvolva suas potencialidades, alterando a avaliação inicial.

Várias pesquisas mostraram como essas pessoas se beneficiaram quando atendidas de forma sistemática e organizada por professores e terapeutas. Assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

É a distância entre nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY,1989b, p. 97).

Este conceito é aplicado na prática educativa envolvendo as interações escolares com o contexto sócio-histórico cultural em que a criança vive. Assim, tem repercussões no

cotidiano dos profissionais que trabalham com a criança que apresenta uma deficiência. Torna-se necessário repensar as formas de trabalhar, em situações de construção conjunta e uma perspectiva integrada à cultura, em uma perspectiva sócio-histórica.

Vygotsky discute, à luz deste conceito, a deficiência mental, e critica os sistemas de ensino desenvolvidos em escolas especiais que partem do pressuposto de que a criança com retardo mental teria uma capacidade limitada para o pensamento abstrato, baseando suas metodologias no uso de material concreto. Argumenta que esse tipo de abordagem enfatiza a deficiência e negligencia a possibilidade de superação dos limites do pensamento concreto. Nesta concepção a educação especial deve ajudar o aluno a transpor as barreiras impostas pela deficiência propondo uma nova forma de aprendizado. A equipe de saúde deve preparar a criança para a participação no sistema educacional, buscando formas de transpor as barreiras existentes e colocando-se disponível para oferecer suporte.

Em relação aos projetos político pedagógicos, as duas escolas desenvolvem atividades participativas que mesmo não sendo explicitadas nas entrevistas ou documentos, a prática apresenta influências do pensamento de Celestain Freinet. Professor francês contemporâneo a Piaget e Vygotsky, que desenvolveu uma pedagogia participativa, na qual a aprendizagem era entendida como processo criativo e o trabalho mediava o processo de aprendizagem do aluno com o mundo físico.

Do mesmo modo, a perspectiva de comunidade cooperativa estava presente na escola, na sala de aula e no movimento pedagógico criado por ele. Freinet participou ativamente da Cooperativa de Ensino Laico (CEL), do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (Icem) e da Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna (Fimem). Define sua técnica em duas direções como pedagógica e escolar e político-social. Compreendia a luta por uma sociedade mais humana como dever prioritário da escola.

Outro educador importante que parece influenciar os dois projetos pedagógicos é Paulo Freire. No corpo de toda sua produção teórica e prática pedagógica defendeu a transformação das relações de opressão, o espaço para a pergunta, a autonomia e a

esperança. Em termos metodológicos a possibilidade de dialogar com os alunos sobre os temas que mais lhe interessam ou os que estão em pauta no mundo, muito se assemelha à prática dos círculos de cultura utilizada em seu método. Os círculos de cultura são referência para diversos trabalhos no mundo todo por favorecer um diálogo horizontalizado entre seus participantes e provocar a reflexão sobre tudo que interfere na vida dos sujeitos e da comunidade.

Neste sentido, recuperar os estudos de Freinet e Freire poderia contribuir significativamente para enriquecer o embasamento destas práticas emancipatórias que pretendem fortalecer um processo de transformação social.

Continuando a discussão sobre as possibilidades de atendimento e sua fundamentação teórica, os casos de grave comprometimento mental e emocional chamam atenção e desafiam a proposta de inclusão destes alunos nas turmas comuns. Quanto a isso a coordenadora de psicologia da Tupambaé afirma:

(...) mesmo a gente brigando por um monte de coisas pra ajustar, “vai ser escola, vai ser clínica, qual vai ser o nome, quem vem 1.º, é o terapeuta”, mesmo a gente nessas, assim, aparando essas arestas, a gente tinha alguma coisa em comum, que era a visão do sujeito. De possibilitar que esse sujeito descobrisse suas potencialidades e pudesse não ficar trancafiado; a gente nunca viu a escola especial como uma coisa voltada pra ela mesma, a gente sempre pensou como oportunidade desses alunos irem a luta do seu jeito, da forma que eles pudessem, da forma que não os violentasse, sem levantar bandeiras, sem jogar eles pro mercado de trabalho, simplesmente pra falar. Acho que a gente sempre teve essa preocupação de fazer cada projeto de acordo com cada aluno (...). Mas existe o grupo que vê as escolas especiais com um certo preconceito, (...) acham realmente que incluir é pegar e colocar na escola, como se a escola fosse um modelo pra todo mundo, (...). A Proposta Diferenciada, PD, não é uma coisa de exclusão, muito pelo contrário, quando a gente fala numa proposta diferenciada, eu acho que é dizendo da diferença de cada um, é apostando na diferença de cada um, (...) aqui é o construtivismo e a psicanálise, é tentar, no nosso dia-a-dia, no nosso trabalho, achar um ponto aí, de interseção, embora sejam duas teorias tão diferentes.

Na busca por experiências de troca, conhecemos os estudos de Kupfer, estudiosa do tema, desenvolve um trabalho na Universidade de São Paulo - USP com autistas e

psicóticos, na perspectiva escolar. Discute a idéia de classe homogênea ainda preponderante nas classes regulares; ressalta que Freud nos anos 30 do século passado já questionava o trabalho uniformizante das escolas. Em sua conferência 34, apresenta uma formulação considerando as diferenças como constituintes da personalidade e a necessidade de se levar em conta este aspecto nas escolas, afirmando que o mesmo método educativo não pode ser bom para todas as crianças (KUPFER, 2001).

A questão da homogeneidade traz à tona o debate sobre igualdade e diferença, o desafio de situar as pessoas com necessidades educativas especiais sem discriminá-las, respeitando a sua singularidade. Para dar conta desta questão, a autora se vale da análise de Pierucci (1999), conforme já abordado no início deste trabalho. Em sua avaliação destaca que as oportunidades não são iguais para todos e que a questão da desigualdade social perpassa o problema da inclusão.

Em relação à psicanálise, o problema também é bastante complexo. Podemos apresentar uma visão sintética da questão a partir das posições desta pesquisadora na educação especial. Para garantir a diferença é preciso que a pessoa aprenda o que é comum, uma estrutura, uma Lei⁵ de funcionamento universal enquanto nível simbólico, um discurso social, uma lógica diversa do nível social enquanto classe, instituições ou organizações da sociedade.

Para esta abordagem psicanalítica, o sujeito, com suas particularidades, surge em meio ao que está posto como igual para todos. À família cabe apresentar esta Lei, oferecer cuidado, segurança, amor e espaço nas relações do núcleo familiar apostando⁶ na possibilidade do filho expressar-se como sujeito que sente prazer, satisfação, se agrada ou não do que lhe é oferecido, como ser desejante que se manifesta. Kupfer explica que é preciso produzir situações de igualdade para que o sujeito possa se manifestar de forma especial sob o desafio de que a Lei seja uma para todos e, ao mesmo tempo, uma para

⁵ A palavra lei foi escrita com letra maiúscula por ser uma referência à teoria lacaniana de representação conceitual.

⁶ A autora destaca que a expressão aposta faz parte da teoria winicotiana que se refere à aposta louca da mãe, o esforço que esta faz em abrir espaço para o filho fazer alguma coisa por ele mesmo, apenas com a ajuda dela, ela renuncia a possibilidade de fazer pelo filho, quando a criança é bebê.

cada um. Em termos práticos, é necessário que o sujeito se aproprie da existência para que possa dizer algo que lhe é próprio, que marca sua diferença. Esta estrutura simbólica se transmite pela linguagem, sobretudo, pelas posições que os pronomes são colocados nas falas. Como exemplo clássico podemos citar o momento em que a criança fala [nenê qué], posteriormente “João qué” e “eu quero”.

Em relação à escola o mesmo acontece. Ela precisa ser igual para todos permitindo que cada um se manifeste, se mostre como sujeito. Sob essa ótica, um dos objetivos fundamentais da escola seria promover espaços para as diferenças na dinâmica de aprendizagem. Esta premissa não é facilmente encontrada como constituinte no referencial teórico dos projetos pedagógicos comuns e a situação da escola se complica ainda mais com as crianças que apresentam características psicóticas e quadros de autismo. Nestes casos, segundo a psicanálise, houve problema no processo de construção da subjetividade e estas crianças se relacionam de forma peculiar com a Lei. Não é objetivo deste estudo aprofundar este enfoque, mas apresentar alguns pontos referentes ao atendimento necessário a estes alunos.

Segundo a autora, a escola deve assumir uma posição desejante, uma aposta na capacidade de expressão e proporcionar espaços para que os alunos possam mostrar suas escolhas e desejos. Estes alunos se manifestam de uma forma desorganizada, muitas vezes evitam o outro, se perturbam, podem ser agressivos e parecem sofrer. É preciso um trabalho prévio de orientação aos profissionais da escola evitando a repetição dos conflitos da história de vida desse aluno, principalmente, atitudes invasivas, super protetoras ou de rejeição. Estes alunos precisam sentir as possibilidades de contato, através de atitudes que não os ameacem. Os profissionais mostram que existem regras por um testemunho de relação com a Lei, não por autoritarismo. Dessa forma o espaço escolar criado na USP, *Lugar de Vida*, articula a educação e o tratamento com o objetivo de melhorar o contato destes alunos com eles mesmos, com suas famílias e a sociedade. O processo de aprendizagem funciona como um organizador, mais uma possibilidade expressiva. Aqueles que fazem uso da escrita podem encontrar nesta forma de comunicação mais uma possibilidade de expressão de sua posição subjetiva. Nas palavras da autora:

Não é mais a psicanálise em seu sentido clássico, pois não busca tocar o real pelo simbólico e sim instituir o simbólico em torno do real; não é apenas educação em seu sentido clássico, pois não visa moldar a criança ao ideal do eu do educador, já que a criança psicótica quase nunca está atenta aos ideais e, portanto, não coloca o educador no lugar do modelo (KUPFER, 2001, p. 85).

Em síntese, a autora enfatiza que a escola, ao educar, trabalha com o recalque⁷ para construir o processo de aprendizagem. E a psicanálise, no processo terapêutico desmonta esquemas para recompor a personalidade, fazendo o oposto, levantando os recalques. No caso da saúde mental, dos autismos e psicoses existe a necessidade de refazer os caminhos de construção da personalidade e das aprendizagens. Sendo necessário para isso, que os pais e a escola estejam unidos e orientados. Neste campo, psicanálise e educação se ajudam. Esta experiência de trabalho tem muito a dizer a todas as relações escolares e para todos os alunos.

Outro aspecto que se destacou no campo foi o trabalho de arte-educação, na Tupambaé são realizadas aulas encontro de artes integradas, que compõe um dos eixos do processo pedagógico. Os temas desenvolvidos durante o ano são pensados e planejados de forma integrada às outras áreas do conhecimento. A literatura infanto-juvenil se articula com os processos de aprendizagem de escrita, leitura, matemática, estudos sociais, ciências e iniciação profissional. As turmas de escolaridade trabalham juntas e é feito uma adaptação para as PDs. Na Semente existe um espaço específico para as aulas de artes, mas esta professora planeja o seu trabalho se a de quando o ao planejamento geral,. Existem projetos por série ou por turmas, além do trabalho de arte-educação e esta professora coordena as atividades do horário integral o qual também se organiza por projetos temáticos. No campo pudemos ter uma a idéia do que é este trabalho da arte-educação e como se desenvolve nos projetos político pedagógicos destas escolas.

O jeito de viver contemporâneo está muito acelerado, a mídia mexe nisso, o que fica é a superfície, o adolescente capta é o consumo, o que mexe na essência do ser gente cabe à escola e as artes, por isso acredito cada vez

⁷ Recalque, segundo o Vocabulário de Psicanálise (1988, p. 553) apresenta um sentido próprio entendido como “operação pela qual o indivíduo procura repetir ou manter no inconsciente representações (imagens, recordações...). O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão – susceptível de por si mesma proporcionar prazer- ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências.”

mais nos trabalhos de sensibilização.(...) Eu quero formar um sujeito mais sensível que perceba que há espaço para o seu jeito de ser neste mundo. Quando se cresce conhecendo a si mesmo, vai escolher o que tem mais a ver consigo e não que tá dando dinheiro, este projeto de vida que só pensam em ganhar mais dinheiro não muda nada. Não é um mundo romântico, cor-de-rosa, é de gente que pensa, que sente e significa. A característica do meu trabalho é situar o sujeito como cidadão brasileiro, abrir espaço para conhecer quem está do lado sem preconceitos. eu proponho e acredito arte como mediadora do sujeito com a vida e aí se aplica a qualquer um. Esse trabalho se refere ao ser humano. Comecei a trabalhar com pessoas com necessidades especiais e noto como começaram a sair de casa. Muitos só vêem a socialização, o ter amigos, mais cognitivamente também podem, muitos se alfabetizam, vão desenvolver coisas que vão firmá-lo como pessoa. Profa. Magali.

Fragmento de uma aula na Tupambaé sobre heranças culturais, e identidade e diversidade cultural:

A professora apresentou um jogo em que os alunos em círculo tinham que trocar de lugar conforme suas características étnicas, psicológicas, sociais, entre outras.

"- troca de lugar quem está de calça jeans/ cabelo curto/ olho puxado". Até este ponto os alunos trocaram de lugar sem problemas e se divertindo muito. - "troca de lugar quem é negro"

Os alunos ficaram parados, se entre-olharam muito disfarçadamente. A professora da turma que participava mandou o aluno Ricardo trocar de lugar, ele exclamou -"Eu!? Trocar com quem?" A professora de artes deixou que o grupo resolvesse, apenas fez um sinal para que a professora da turma não interferisse mais, e dois alunos conseguiram trocar de lugar. Depois contou uma história em que as personagens, uma flor e um beija-flor, viviam um amor impossível e provocou um debate sobre coisas antagônicas que existem no mundo. Os alunos falaram de pares como o sol e lua, o claro e o escuro, o pobre e o rico. A professora continuou a provocação perguntando se esses pares poderiam se relacionar e como aconteceria se eles se encontrassem:

Ricardo - o negro é difícil de se encontrar com o branco, têm muito preconceito.

Pietra - pobre e rico também!

José - o sol e a lua é que nem o Feitiço de Águila.

Carmem - dá um namorado bonito entre o céu e o mar.

A professora continua a conversa perguntando se eles são iguais ou diferentes, todos disseram que eram diferentes. Ela continua lembrando que cada um tem um jeito, um gosto, e pergunta,- "mas dá para a gente viver junto?" E todos dizem: "sim".

Na entrevista ela faz comentário:

Mesmo sentindo na pele a discriminação nas escolas que passaram, no grupo em que estavam, não reconheceram suas dificuldades ou diferenças como empecilho para criar uma relação social mais justa.(...). Todo mundo pergunta que eu faço com as turmas de PD, até eu me pergunto. Sou muito verbal, trabalho com a história, a literatura, a fala e o objetivo é que a palavra se propague através da sensibilidade do outro. Neste grupo a palavra não tem esta força, então trago o meu estudo sobre a palavra, ela tem ritmo, imagem, trago elementos como objetos para criar laços com esse aluno. No trabalho do prato, que era de gesso, eu pensei o Pedro vai quebrar, vai jogar em alguém, até comer o prato. Levei depois do lance, coloquei na mesa e expliquei que não era para comer, era para desenhar. Coloquei a música do beija-flor, fiz como se a minha mão fosse um pássaro na cabeça dele. Juntei as mãos com as mãos dele, fizemos a pomba. Ian começou a balançar os braços no ritmo da música. Fizemos uma espécie de abraço de pássaro, primeiro com um, depois com outro, depois todos e aí fomos para parte da pintura. Eles conseguiram, a gente segurou, apoiou, e eles ficaram até com nariz pintado, eu saí com tinta no cabelo, mas eles conseguiram fazer. A diferença é que nessa escola precisa pensar mais nas atividades para que ela seja para todos. O professor precisa pensar não só nele como professor e seus objetivos, mas pensar com quem ele quer desenvolver o processo educativo; a relação dialógica como diz Paulo Freire. Isso era preciso em todas as escolas, mas não acontece de pensar, sentir e ver o aluno.

Pensar a função da arte de modo geral e, especificamente, no ambiente escolar nos traz à memória uma série de imagens de cópias de desenhos, desenhos e pinturas sem proposta nenhuma para passar o tempo, quando este sobra na rotina da sala de aula. Nestas escolas pesquisadas os alunos ouvem histórias de diversas tradições, biografias de artistas com suas vidas desafiadoras. Também jogam, pintam, dançam, cantam, constroem objetos. São aulas de arte-educação, artes integradas, se valendo das diversas linguagens para dar conta da expressão, do divertimento, do relaxamento, da tensão, da ficção e dos dados da realidade. Esta perspectiva de arte foi objeto de estudo de Fischer, ativista político, educador e poeta.

Em sua teoria sobre a função da arte, defende que a arte possibilita movimentar a realidade, de forma simbólica, compondo uma visão ampliada daquele todo e exercitando

a superação do destino, ou seja, cumprindo uma função libertadora. Esta sensação agradável de libertação é o que o autor chama de cativar artístico ou prazer e divertimento que se encontra inclusive no fruir das obras trágicas. Fischer não desvaloriza outras teorias ou formas de arte militante, mas considera que a teoria brechetiana é um bom exemplo “da dialética da arte e do modo pelo qual a função da arte se transforma em um mundo que se está transformando” (p.16). A função Arte se modifica conforme os contextos sociais de cada época, entretanto “há alguma coisa na arte que expressa uma verdade que permanece” (idem) e atravessa o tempo comovendo as pessoas, cita como exemplo as pinturas rupestres e as canções folclóricas e tradicionais. Assim, Fischer apresenta a seguinte tese:

Toda a arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e as aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação, e dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento. Não devemos subestimar o grau de continuidade que persiste em meio às lutas de classes, apesar dos períodos de mudanças violentas e de revolução social. A história da humanidade não é apenas uma contraditória descontinuidade, mas também uma continuidade. Coisas antigas aparentemente há muito esquecidas, são preservadas [...] e continuam a agir dentro de nós sem que percebamos” (idem).

Neste sentido, a arte e a educação progressista se encontram. O trabalho da escola objetiva dar conhecimento aos alunos sobre as heranças culturais, favorecendo o cativar artístico que humaniza as relações.

Fischer desenvolve um argumento em que compara a relação do ser humano e sua necessidade de trabalho para transformar a natureza, com o processo criativo e, portanto, artístico. Nesta linha de raciocínio, aponta que a arte é tão antiga quanto o ser humano e que a capacidade de transformar a natureza despertou sonhos e “[...] formas imaginativas para mudar os objetos por meios mágicos. Trata-se de um equivalente na imaginação àquilo que o trabalho significa na realidade. O homem é, por princípio um mágico” (p.21). A integração deste tipo de trabalho de arte-educação com o trabalho de iniciação profissional

a partir deste projeto político pedagógico que valoriza a cultura desde Mestre Vitalino à da Vinci, convergem para este conceito de trabalho como processo criativo que liberta a consciência e amplia as ações.

Neste processo de trabalho e relações sociais um “novo Eu emergia do antigo Nós”(idem), no entanto este novo Eu guarda elementos do coletivo que refletem as condições de vida em cada época. Um desses elementos citados pelo autor, como o mais subjetivo e, simultaneamente o mais universal dos instintos é o amor. É possível conhecer as condições sociais de cada época a partir das formas e expressões específicas do amor, da manifestação da sexualidade, das condições de igualdade entre homens e mulheres, relações de família e propriedade, analisar como constituíram suas complexidades e sutilezas.

Ao dizer e expressar questões da subjetividade que ainda não se tinha tomado consciência, o artista faz o caminho do Eu ao Nós e conduz uma crítica sobre as diferenças e tensões nas possibilidades do futuro. “Em todo autêntico trabalho de arte, a divisão da realidade humana em individual e coletiva, em singular e universal, é interrompida; porém é mantida como fator a ser incorporado em uma unidade recriada” (p.57).

Deste modo, as professoras de artes têm clareza que a função social, em suas raízes, tem duas faces: uma requerida pela sociedade e outra subjetiva, no sentido do que lhe afeta a consciência social. De modo geral, essa dupla demanda não interferiu na liberdade dos professores/artistas. Habitualmente, os temas propostos surgiram de demandas dos alunos e essas constituíam as tendências e tradições. Este processo exigia do professor/artista a expressão de seu domínio sobre o tema, conseguindo imprimir sua marca artística e a sensibilidade para captar os movimentos sociais em relação àquela questão. Estes aspectos configuravam a grandeza desta arte-educação.

O artista, o professor e a arte precisam acompanhar a vida na sociedade e, principalmente, quando se desintegra aquela aparente unidade, revelando as contradições, injustiças e tensões do tempo histórico. Nos períodos de decadência a arte cumpre sua

função social se explicitar esta decadência para que, tomando consciência dela a sociedade possa pensar como transformá-la.

Mesmo nesta condição burguesa em que vivemos, nossa principal característica é a relação que estabelecemos entre a subjetividade e a objetividade, a individualidade e a sociedade, como categorias diferentes, mas complementares. Enquanto formos este duplo existencial favorecendo os vínculos e valores pessoais com os objetos e a realidade, o capital encontrará resistência em se sobrepor ao humano. Talvez a democratização deste fazer artístico, que capta com sua sensibilidade o que está acontecendo e apresenta para a sociedade questões não percebidas, ainda seja uma das mais poderosas contribuições do ser humano à sociedade.

Tomar a vida como arte, o dia-a-dia como grande cenário, no qual podemos romper com as limitadas representações de seres alienados, criando novas possibilidades de atuação, nos faz caminhar matando uma fera por dia, talvez fazendo nascer outras, desmascarando alguns personagens e tentando nos manter em cena. Na minha condição de mulher brasileira, trabalhadora da educação e pesquisadora, o desafio de produzir conhecimento científico se relaciona com essa perspectiva da arte que anuncia, denuncia e não adia algumas intervenções. Assim, o exercício de construir novas realidades com compromisso ético, surge nas consciências em processo de emancipação e implica sentir na própria pele os prazeres e as dores dos protagonistas nesta nossa epopéia contemporânea.