

CATIA FERDINANDO COSTA

A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DOS
EDUCANDOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO, MATRICULADOS
NUMA ESCOLA PAULISTANA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL ENTRE OS
ANOS DE 2006 E 2007.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

UNICID

SÃO PAULO

2008

CATIA FERDINANDO COSTA

A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DOS
EDUCANDOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO, MATRICULADOS
NUMA ESCOLA PAULISTANA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL ENTRE OS
ANOS DE 2006 E 2007.

Dissertação apresentada
como exigência parcial
para a obtenção do título
de Mestre em Educação
junto à Universidade
Cidade de São Paulo –
UNICID sob orientação
da Prof^ª Dr^ª Edileine
Vieira Machado.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2008

COMISSÃO JULGADORA

Agradecimentos

Primeiramente a Deus por ter me dado forças e persistência na busca constante em melhorar e aprender sempre, por estar ao meu lado a cada instante, por me amar e mostrar o caminho do amor e da inclusão.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Edileine Vieira Machado, por sua maneira sábia de orientar, pela dedicação, paciência e confiança, mesmo diante das minhas limitações acadêmicas. À Prof^a Dr^a Carla Andrea Soares e ao Prof^o Dr^o Jair Militão da Silva, por auxiliarem com esmero nos temas, conceitos e conhecimentos pelos quais são reconhecidos na comunidade acadêmica e científica.

À minha escola, que abriu suas portas e se colocou à disposição para que eu pudesse realizar minha pesquisa.

Ao meu marido, Ricardo, tão amado, por me apoiar, incentivar, e por caminhar lado a lado comigo durante todo o percurso de aprendizado que realizei. À minha filha amada, Rebecca, tão preciosa, pelo carinho, pela paciência, por dividir minha atenção e presença com leituras, pesquisas, aulas e orientações.

Aos meus pais, Artur e Clarice, à minha irmã Carla e minha sobrinha Ana Beatriz, ao meu irmão Douglas e minha cunhada Carolina, por me apoiarem e acompanharem em mais uma trajetória.

Às minhas amigas e companheiras de mestrado, Carla Merlotti e Vera Lúcia Arantes Ferraz por me ajudarem, apoiarem, partilharem minhas ansiedades e realizações, por estarem ao meu lado sempre.

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo 1	
Compreendendo a Inclusão.....	22
1.1 Inclusão.....	22
1.2 Exclusão.....	26
1.3 Educação Inclusiva.....	30
1.4 Relação Professor / Aluno.....	35
1.5 Percepção	42
1.6 Indisciplina	43
1.7 Disciplina	50
1.8 Aprender	51
Capítulo 2	
Da identidade ao Sujeito Coletivo.....	53
2.1 Identidade.....	53
2.2 Sujeito.....	55
2.3 Pessoa / Sujeito Coletivo.....	56
Capítulo 3	
Compreender o fracasso escolar e seu lugar na educação, nas relações entre professor-aluno e na formação docente	60
Capítulo 4	
Compreendendo quem somos para poder incluir.....	71
4.1 A pesquisa de campo.....	75
4.2 Análise.....	76
4.3 Compreendendo os resultados.....	83
4.3.1 Análise documental.....	84
4.3.2 Questionários.....	84
4.3.3 Entrevistas.....	86
4.3.4 Conclusão.....	88

Considerações Finais.....	89
Referência Bibliográfica.....	93
Bibliografia.....	96
Anexos	
I. Questionário – Professores.....	103
II. Questionário – Alunos.....	103
III. Entrevista – Professores.....	104
IV. Entrevista – Alunos.....	105
V. Ficha de Ocorrência – Modelo.....	107

Resumo

Este trabalho tem como tema a percepção dos educadores em relação à inclusão dos educandos de Ensino Fundamental II e Médio, matriculados numa escola paulistana da rede pública estadual, entre os anos de 2006 e 2007. Problema de pesquisa: a relação professor-aluno, nesta escola, favorece a educação inclusiva? Quais suas conseqüências na aprendizagem e comportamento do aluno em sala de aula? Parte-se das seguintes hipóteses: o professor rejeita o aluno por conta de sua indisciplina e dificuldade de aprendizagem, o que provoca uma crise identitária no aluno, que afeta seu desempenho e comportamento em sala, criando um círculo vicioso, aparentemente sem solução. O objeto de estudo é a relação professor-aluno. Objetivos: discutir a inclusão nas relações entre professor-aluno; verificar uma provável percepção preconceituosa e uma atitude excludente por parte do professor para com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e indisciplina; identificar os efeitos desta percepção e atitude nos alunos e a postura destes frente à situação vivida; encontrar caminhos para minimizar esta atitude excludente em sala de aula. Referenciais teóricos de apoio: Silva (2001; 2003; 2006), Machado (2007), Morales (1998), Frankl (2006), Martins (2003), Carvalho (2004), Delors (1996), Aquino (2003), Meneses (2004), entre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem etnográfica. Como procedimentos metodológicos foram adotados a observação participante, análise documental, análise bibliográfica, questionários, entrevistas semi-abertas. A pesquisa demonstrou que, na escola estudada, existe certa preocupação e dedicação dos professores em se manter um bom relacionamento com alunos e em acolhê-los. A indisciplina, a dificuldade de aprendizagem, os atritos, os abusos, as falhas existem. Entretanto, esses não dominam a realidade escolar, embora façam parte dela.

Palavras-chave : Políticas Públicas de Educação; educação inclusiva; espaço inclusivo; relação professor-aluno; percepção do professor

Abstract

This research's main subject is the perception of the educators about the students inclusion into the "Ensino Fundamental II e Médio", enrolled in a São Paulo's public school (state), between 2006 and 2007. Research's problem: the relationship between student-teacher helps the enclosed education? What are its consequences related to the learning process and the behave of the student inside the classroom? It starts by the following hypotesis: the teacher rejects the student because his / her indiscipline and learning difficulties, this situation provokes an identity crises in the student, that affects his / her development and behave inside the classroom, getting a vicious-circle, that seems like no solution. The main purpose of the research is the relationship between student-teacher. Goals: to discuss the inclusion in the relationship between student-teacher; to check a probably prejudiced perception and an excluding teacher's attitude towards students who have learning difficulties and indiscipline; to identify the effects of this perception and attitude among the students and their posture face this situation; to find new ways to minimize this exclude attitude inside the classroom. Theoretical references: Silva (2001;2003;2006), Machado (2007), Morales (1998), Frankl (2006), Martins (2003), Carvalho (2004), Delors (1996), Aquino (2003), Meneses (2004), among others. It is a qualitative research, with ethnographic topics. As methodological steps were decided to use the participating observation, documental analysis, bibliographic analysis, questionaries, semi-opened interviews. Until the actual moment, the research has shown that, in the analized school, there is a worry and dedication (by the teachers) related to keep a nice relationship with the students and to the accept them. The indiscipline, the learning difficulty, the misunderstanding, the abuses, the failures. However, the students belong to the school reality, they do not know how to deal with it.

Key-words: Public Education Politics; including education; enclosed place; relationship student-teacher; teacher's perception.

Introdução

Objeto de Pesquisa

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a relação professor-aluno no Ensino Fundamental II e Médio de uma escola paulistana da rede pública estadual.

Justificativa

Durante muito tempo a escola procurou atender parte de seus alunos, filhos da classe média e alta, com possibilidade de estudar sem precisar trabalhar para ajudar no sustento da família. Ainda hoje, pode-se vivenciar essa realidade: escolas aristocráticas e excludentes, com uma pedagogia favorável ao fracasso escolar, à exclusão, embora seu discurso enfatize a inclusão. Como destaca Silva (2003):

A sociedade dominante organiza-se no dinheiro como valor absoluto a ser buscado e ao qual todos os demais valores devem estar subordinados. Na concepção dominante de homem, não há lugar para a aceitação da fragilidade humana (p. 63). Na cultura dominante de nossos dias o critério para a tomada de decisões parece ser o de, primeiro, discriminar, encontrando as diferenças, para, em seguida, buscar a eliminação do diferente e não das diferenças. A afirmação do direito à existência de uns é feita contra o direito à existência de outros e não como forma de coexistência respeitosa (p. 64).

Ao potencializar o conhecimento cultural e lingüístico de alguns e excluir aqueles que não têm as mesmas oportunidades e comportamento ‘adequado’, a escola contribui para a exclusão, desinteresse do aluno e agressividade.

Práticas excludentes e autoritárias, como separar os alunos ‘fracos’ dos ‘fortes’, ridicularizar alunos e/ou professores por determinada fala ou postura, impor regras de conduta com punições humilhantes, não permitir a participação do aluno, verificar prontuário escolar para ‘ter uma idéia de como tratá-lo’, entre outras, dificultam a educação inclusiva. Professores e alunos têm direitos garantidos por lei, mas, antes de tudo, são pessoas necessitadas de ser aceitas nos grupos em que convivem. Como afirma Silva (2000):

O ser humano necessita, para viver, de outros seres humanos. Não apenas na dimensão biológica, mas igualmente na dimensão chamada cultural, que é precisamente a esfera a qual se constitui o significado. A visão de mundo – a forma de compreender a realidade - é constituída e mantida por uma contínua e, por vezes, imperceptível troca, cotidiana, que uma pessoa realiza com outra ou outras que lhe são referência. Os julgamentos sobre si própria, sobre os outros, sobre a realidade e, portanto, sobre o trabalho, são influenciados pelas observações das pessoas com as quais interage (p. 41).

Problema de Pesquisa

Assim, tem-se como problema de pesquisa: a relação professor-aluno, nesta escola específica, favorece a educação inclusiva? Quais as conseqüências dessa relação na aprendizagem e comportamento do aluno em sala de aula?

Hipóteses

O professor rejeita o aluno por conta de sua indisciplina e dificuldade de aprendizagem, o que provoca uma crise identitária no aluno, que afeta seu desempenho e comportamento em sala, criando um círculo vicioso, aparentemente sem solução.

Objetivos

O trabalho tem como objetivos:

- Verificar a percepção por parte do professor em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e indisciplina;
- Identificar os efeitos dessa percepção e atitude nos alunos e a postura destes frente à situação vivida e
- apontar meios de minimizar a atitude excludente em sala de aula, caso exista.

Procedimentos Metodológicos

Como procedimentos metodológicos utiliza-se a pesquisa, de natureza qualitativa, com abordagem etnográfica, sobre temas e conceitos relativos à educação e inclusão, e pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, questionários, análise documental e observação participante.

Pesquisa qualitativa é a que *tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento* [onde há] *o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada* (Bogdan & Biklen (1982), In: Ludke & André, 1986, p.11).

Como abordagem etnográfica, entende-se a descrição e compreensão dos aspectos e significados culturais, comportamentais do grupo investigado (Spradley (1979), In: Ludke & André, 1986). *A abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação* (Ludke & André, 1986, p.16). E para tal foram respeitados, neste trabalho, critérios apropriados à utilização da abordagem etnográfica como:

- A redescoberta do problema, no campo;
- Realização da maior parte do trabalho de campo pela pesquisadora;
- Trabalho de campo com duração mínima de um ano;
- Experiência anterior da pesquisadora com outras escolas a fim de contrastar as realidades;
- Utilização de vários métodos de coleta (observação participante, entrevistas, questionários, análise documental);

- Relatório com variada quantidade de dados primários – anexos (Firestone & Dawson (1981), In: Ludke & André, 1986).

A observação é o modo de vivenciar, entender e compreender o objeto de estudo em questão em seu próprio ambiente; portanto, *a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, [permitindo que] chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos [pesquisados, e ela também] permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação* (Ludke & André, 1986, p.26), por exemplo, quando os alunos têm medo de exporem-se ou quando os professores recusam-se a colaborar, entre outros.

A observação participante é, portanto, *uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista [...], a participação e a observação direta e a introspecção* (Denzin (1978, p.183), In: Ludke & André, 1986, p.28). O grupo já tinha conhecimento de minha identidade e da proposta da pesquisa, portanto, foram revelados, de início, os objetivos do estudo.

Quanto à análise documental, é uma técnica de abordagem que complementa informações obtidas por outras técnicas. *Busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse* (Ludke & André, 1986, p.38). Tem a vantagem de ser uma fonte estável, fornecer informações sobre o contexto do objeto de estudo, pode ser consultada várias vezes, entre outros. Neste trabalho foram utilizados alguns registros de ocorrência feitos pelos professores em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula.

Os questionários, estruturados e aplicados após pré-testes, tiveram como objetivo verificar resultados com possibilidade de comparação e generalização e foram entregues pela pesquisadora que esteve presente durante a aplicação a fim de esclarecer dúvidas que viessem a surgir.

As entrevistas foram semi-estruturadas uma vez que as questões serviram apenas como roteiro, flexível, *que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente* (Ludke & André, 1986, p.34). Esta postura foi tomada a partir de pré-testes realizados, que demonstraram possibilidades de maior interação entre

pesquisadora e entrevistados, com informações fluindo de maneira autêntica e natural. Estas entrevistas foram gravadas, em sua maioria. E *a grande vantagem da entrevista [...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada* (Ludke & André, 1986).

A escola utilizada como campo de pesquisa é o lócus de trabalho da pesquisadora desde o ano 2000. Foi escolhida por ser uma unidade escolar que abrange tanto o Ensino Fundamental II quanto o Ensino Médio, objetos dessa pesquisa, e por passar sua maior parte do tempo nesse local e ter contato com a grande maioria dos professores e alunos. O fato de estar há 8 anos trabalhando nessa escola possibilitou o conhecimento de sua realidade e transmitir, aos colegas, alunos e corpo administrativo, confiabilidade na pesquisa. Os alunos pesquisados são, em grande parte, alunos da pesquisadora (Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Noturno).

Quando emerge a idéia da pesquisa

A idéia de desenvolver uma pesquisa sobre o tema inclusão, o olhar dos educadores sobre a educação inclusiva, emerge da minha história de vida acadêmica e profissional.

O cotidiano escolar tem especial significado em minha vida. Na escola aprendi desde cedo a enfrentar dificuldades relacionais: ser aceita no grupo, manter minhas opiniões e princípios a despeito da maioria, realizar as tarefas e aprender o que era ensinado, mesmo quando não via sentido algum; o ambiente era tido como determinante para alguém ser uma ‘pessoa de bem’, com sucesso, respeitada.

Fazendo parte de um contexto familiar rígido e religioso, aceitava a função profética que a sociedade impunha à escola, entendendo ser correto, além de obedecer sem questionamentos, esforçava-me para não estar no grupo dos indisciplinados e dos ‘burros’, que todos diziam ser má influência e que teriam um futuro negro e sombrio. Procurei dar o melhor de mim, pois entendia ser o mínimo a fazer por meus pais e professores, que tanto se dedicavam e sacrificavam por mim.

Embora preocupada em não decepcionar os responsáveis por mim, enfrentava uma situação ambígua: era obediente e dedicada, porém em constante enfrentamento com meus colegas de turma. Sempre defendi minhas opiniões, princípios e me fiz ouvir no grupo, mesmo contra a posição da maioria. Conviver com adultos me fez uma adolescente atípica. Sempre fui boa ouvinte, aprendi desde cedo a respeitar outras opiniões e a argumentar, quando necessário, a prestar atenção no outro, ajudar sempre que possível, evitar companhias que pudessem trazer confusão... Era o ‘patinho feio’ da turma, o que não facilitava em nada minhas relações interpessoais. Ser aceito pelo grupo durante a adolescência contribui para a formação e estruturação da identidade e a aparência conta muito nesta idade.

Cresci medrosa e preconceituosa, o que me criou dificuldades de convívio na escola básica. Alguns me viam como ‘esquisita’, outros, como ‘esnobe’, uns como ‘pacificadora’ e outros como ‘fora da idade’, isto é, com comportamento mais maduro, o que na adolescência não é ‘bem visto’ pelos colegas. Nunca me enquadrava num grupo e, para fazer parte e me sentir participante, era necessário muito esforço de minha parte. Por vezes, contei com a ajuda de uma ou outra colega ou professora. Não compartilhava essas dificuldades com meus pais, por entender que estavam ocupados com coisas mais sérias, nem com meus professores por afirmarem que estava indo bem nos estudos e não deveria me preocupar com outros colegas nem me envolver com quem ‘não queria nada da vida’ e acabava por ter medo de ser recriminada e decepcionar.

Mesmo jovem, a experiência me ensinou que sempre valia a pena fazer amizades, parte de um grupo e tentar me fazer entender pelos outros. Encontrei compreensão e acolhimento na igreja que freqüentava. Lá aprendi sobre o amor de Deus aos homens, a dignidade humana, o respeito, entender e compreender as diferenças entre as pessoas, aceitar e amar uns aos outros, que hoje entendo como a inclusão. Foi nesse ambiente acolhedor, inclusivo que percebi algo além da religiosidade: a importância do amor e do respeito entre os homens e a necessidade de levar a outros esta descoberta.

Pela compreensão dessas questões encontrei disposição e criatividade para envolver-me em grupos na escola, ser aceita pelos colegas, rever meus preconceitos,

aproximar-me dos ‘indisciplinados’ e ‘burros’ (quanta bronca não levei por isso!), os percalços eram muitos, mas não deixava de ser prazeroso e até emocionante. Aprendi muito e valeu à pena.

Ingressei na universidade, um ano após ter concluído a escola básica. Encontrava, neste momento, meu lugar na sociedade. Já trabalhava e precisava definir minha profissão. Busquei em minhas memórias tudo que possuía significado para mim em relação ao futuro, à vida profissional e social. Fiquei em dúvida entre cursar Administração de Empresas, caminho mais seguro, garantido e de destaque, para muitos, e História, meio de refletir sobre a humanidade e seu futuro, entender outras culturas, meio de enfrentamento do *status quo* (para alguns) e caminho nada seguro como fonte de sobrevivência (para outros).

Decidi pela História. A graduação me trouxe gratas experiências e aprendizados, não sem muito esforço e dificuldades. Trabalhava durante o dia num escritório de advocacia e dessa forma conseguia pagar o curso à noite, ainda com uma bolsa de estudos parcial concedida pela universidade. Vivía um ambiente de luxo, valorização social e frivolidades durante o dia e à noite enfrentava a realidade de um ambiente de esforço pessoal, lutas sociais, necessidades econômicas, busca pela compreensão do mundo à volta. Amadureci muito com essa dicotomia e aprendi, ainda mais, a valorizar o ser mais do que o ter.

Minhas experiências relacionais na escola básica me valeram muito durante os quatro anos de graduação. Venci as dificuldades de aceitação no grupo, até por ser um grupo novo onde todos desconfiavam e estranhavam todos e queriam impor seus valores e ideais. Com o tempo a turma passou a conviver bem e as dificuldades sociais e econômicas vividas por muitos facilitaram a aproximação e o convívio; tornamo-nos muito unidos.

Na turma tínhamos pessoas com cultura, valores, necessidades, opções e ideais os mais diversos: homossexuais, protestantes, deficientes visuais, católicos, ricos, muito pobres, socialistas, capitalistas, quem trabalhava, quem não queria trabalhar nunca, entre outros. Foi um excelente laboratório de inclusão, mas na época não tinha essa consciência. Só sabia que queria ser aceita, participar, entender e aceitar os outros.

Os professores tinham uma postura até certo ponto autônoma para conosco. Poucas vezes, nos direcionaram de acordo com seus princípios. Na maioria das aulas, eles nos orientavam, auxiliavam, mas deixavam a nosso cargo a apreensão do conteúdo e seu significado para nós. Aprendíamos história, seu valor, mas como ensiná-la e seu significado pessoal, isso os professores nos permitiram desenvolver sozinhos. Claro, tivemos orientação e acompanhamento, mostraram os caminhos a serem percorridos, mas qual deles e como percorrer ficou a critério de cada aluno.

Era o início dos anos 1990. Vivíamos uma democracia exacerbada, resultado de anos de ditadura e controle social, luta contra a corrupção e inflação e o socialismo perdia força. O neoliberalismo se fez presente com ímpeto nas sociedades capitalistas, em especial, nos países recém-desconectados do socialismo e em desenvolvimento como o Brasil.

As escolas demonstravam novas necessidades, como universalização escolar, permanência do aluno e buscavam novas competências, formação continuada, a re-humanização da instituição, valorizando seus profissionais e alunos, reformulação das políticas educacionais a fim de atender as demandas sociais.

Iniciei a carreira de professora na rede pública estadual na cidade de São Paulo, ainda no último ano da graduação (1994), cheia de esperanças e expectativas de mudanças. Era uma escola de Ensino Fundamental II e Médio, situada no Jardim IV Centenário, região de alta densidade demográfica, muitos problemas sociais e a grande distância de minha residência. Assumi como professora contratada, por um ano, para lecionar a alunos do Ensino Fundamental II.

Muitos de meus alunos eram carentes e suas famílias viviam em condições precárias de moradia, alimentação, emprego, violência e criminalidade. Eu era a única professora de História do período vespertino, ocupando o lugar de outra colega muito querida pelos alunos. A expectativa era grande. Senti muito medo ao entrar em sala pela primeira vez, uma 5ª (quinta) série¹, mas a mim mais me parecia uma banca de pós-doutorado.

¹ Ou sexto ano, de acordo com a legislação atual Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

A partir dessa primeira experiência percebi que a teoria em nossa formação inicial nada adianta, se não a relacionamos com a prática e nada nos prepara para a realidade das nossas escolas a não ser a própria vivência, acompanhada de conhecimento teórico, isto é, uma prática com significado.

Durante o tempo em que permaneci nessa escola exerci minha função de modo adequado e eficiente, mas distante dos alunos. Não os enxergava como pessoas, sujeitos em formação, apenas alunos que deveriam aprender comigo, a professora. Sem perceber, estava repetindo minhas vivências da escola básica, só que em outra posição. Preocupava-me com a disciplina em sala: silêncio, submissão, organização e realização das tarefas, correção de avaliações objetivas, cumprimento do currículo. Os alunos e eu nos dávamos bem, mas era uma relação cordial, apenas.

Após dois anos e meio, saí dessa escola e exerci minha função em outras, por tempo menor, na categoria de professora substituta. Após algum tempo fui substituir uma professora numa escola mais próxima a minha casa e num bairro com melhores condições sociais, Vila Carrão, mas com uma clientela mais difícil.

Lecionava, pela manhã, para alunos do Ensino Fundamental II e, à noite, tinha algumas turmas de EJA² e Ensino Fundamental II, alunos bem mais velhos. Foi minha primeira experiência no ensino noturno. Muitos de meus alunos eram L. A³. Foi um período marcante em minha profissão.

As situações vividas em sala de aula e nos corredores, consumo de drogas lícitas e ilícitas, brigas, ameaças contra professores, recusa em realizar tarefas ou assistir às aulas, entre outras (com exceção das turmas de EJA) me fizeram buscar novas práticas de relação professor-aluno e refletir sobre minha profissão, minha vocação e a educação no País. Por muito pouco não abandonei as aulas, mas entendi que, se o fizesse, estaria abandonando a mim mesma, ideais, valores, projetos. Tomei o momento como desafio e busquei auxílio nos meus conhecimentos teóricos, no grupo de professores que viviam as mesmas situações e em minha família.

² Educação para Jovens e Adultos.

³ Adolescentes em regime de Liberdade Assistida, da antiga FEBEM.

Poucos professores quiseram envolver-se a fim de encontrarmos soluções. Muitos já haviam desistido do próprio magistério, estavam ali para garantir seu sustento. Alguns temiam os alunos, outros queriam que a direção tomasse a frente e se responsabilizasse e, ainda, outros acreditavam numa relação saudável e amigável com os alunos a partir de maior convivência e de um currículo participativo e significativo. Eu estava entre estes.

A caminho da inclusão: algumas iniciativas

Demos início a um processo de transformação. Ousamos sair dos muros da escola: realizamos saídas, primeiro nas proximidades (praças, o parque Manchester, até um asilo) e depois em museus, feiras de ciências, cinema e parque de diversões (Playcenter), que objetivavam o contato dos alunos com outros ambientes que proporcionassem educação e lazer. Participaram de campeonatos esportivos entre escolas com o objetivo de terem contato com outras escolas, de desenvolverem práticas esportivas saudáveis, de participarem de competições sem rivalidade excessiva ou mesmo agressividade, para perceber que é possível conviver em paz e com respeito. Os momentos de campeonatos foram muito importantes na modificação da conduta de muitos alunos, que abandonaram a agressividade e se permitiram momentos de diversão pelo esporte. Estas saídas não foram fáceis, no início. Enfrentamos resistência por parte de alguns professores e até pais, por medo da atitude dos alunos fora da escola. Muitos alunos, de fato, apresentaram dificuldade em se portar adequadamente em locais, como museus, feiras e cinema (brincadeiras fora de hora, bolinhas de papel, deboche para com monitores, entre outros). No entanto, com o passar do tempo e o hábito freqüente das saídas foram adaptando-se à nova realidade e usufruindo das novas possibilidades.

Após várias tentativas, conseguimos trazer os pais para a escola, passando a participar mais ativamente e com maior freqüência das reuniões e atividades, como Associação de Pais e Mestres, reuniões do Conselho de Escola, festas, o que deu bons resultados no aproveitamento escolar e no comportamento dos alunos que, agora, percebiam maior proximidade e atenção de seus pais, sentiam-se queridos e amados.

Foram desenvolvidos projetos pedagógicos curtos (duração de um bimestre para cada projeto) e multidisciplinares, com o objetivo de instigar o desejo pelo conhecimento, por parte do aluno, de aproximar o currículo à sua realidade, de facilitar o contato entre professor e aluno, de propiciar aulas diferenciadas (no laboratório de informática, na biblioteca, na sala de vídeo – lugares não utilizados antes, no pátio e até no parque Manchester, próximo à escola), de permitir maior dinamismo, democracia e humanização nas relações pedagógicas e até administrativas.

Alguns professores, alunos e pais duvidavam das mudanças e de seus resultados. Apresentavam empecilhos, apontavam alunos violentos que poderiam pôr em risco outros colegas ou o nome da escola em determinadas ocasiões, como campeonatos ou festas escolares abertas à comunidade. Aceitamos o desafio, pusemos por terra as dificuldades apresentadas e conseguimos o apoio da direção, que, apesar de temerosa frente a uma situação tão nova, confiou em nós.

Conseguimos bom resultado ao final do ano letivo: ganhamos a confiança dos alunos, outros professores aderiram às novas práticas, a direção envolveu-se mais com as questões pedagógicas e muitos problemas disciplinares e pedagógicos foram resolvidos. Havia muito, ainda, por fazer, mas o primeiro passo havia sido dado: reflexão e conscientização dos professores de que podiam mudar a situação.

Foi nessa ocasião que aprendi a olhar o aluno como pessoa, a respeitar sua individualidade, necessidades, realidade e saberes experienciais (não formais), me atrevi a não respeitar o currículo fechado e adequá-lo à realidade dos meus alunos, aprendi a enfrentar os riscos, colocando-me na posição de auxiliadora, orientadora, amiga até, e não como alguém inatingível, distante dos problemas, ou mesmo inimiga. Pude exercer minha qualidade de boa ouvinte, dei conselhos, me envolvi com as dificuldades pedagógicas e, por vezes, pessoais de meus alunos, que deixaram de ser apenas alunos; agora faziam parte de um grupo, conviviam bem, respeitavam-se, dentro do possível, e passaram a ter interesse pelo conhecimento e pela escola; era a inclusão, mas ainda não sabia.

Efetivei-me como professora estadual, por meio de concurso público, em 2000, numa escola de Ensino Fundamental II e Médio bem próxima a minha casa, na Vila

Formosa, onde permaneço até o momento, lecionando no período vespertino e noturno. Nessa ocasião, já acreditava no ensino público, apesar das carências e dificuldades, desejava contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, queria ser melhor profissional, educadora e não transmissora de conhecimento, tinha a certeza de não deixar o ensino público, mesmo que não houvesse a efetivação.

Caracterização da escola e seus alunos

A escola, fundada em 1955, goza de prestígio entre os moradores do bairro e é procurada por pais e estudantes de bairros vizinhos. É comum ouvir moradores antigos exclamarem: *Ah, quantas lembranças boas tenho desta escola!* O prédio é antigo, bem conservado. Possui doze salas de aula, divididas em dois andares, um laboratório de informática, uma biblioteca, duas quadras poliesportivas, um refeitório, uma cantina, três salas para o corpo administrativo e duas para os professores, além do estacionamento e um simpático jardim que dá para a secretaria da escola.

Está situada na parte central do bairro, próxima a ruas e avenidas de grande movimento e comércio, com fácil acesso tanto para carros particulares como para transporte coletivo. Desse modo, atende a alunos do bairro, proximidades e de locais mais distantes, como os que trabalham perto da escola e moram longe, ou que trabalham e moram longe. A escola é viável por estar no ‘meio do caminho’.

Tenho alunos das proximidades e lugares distantes, pois é uma escola de passagem, uma clientela diversificada que requer do grupo de professores, direção e outros funcionários uma postura dinâmica, inovadora e democrática a fim de atender às necessidades de todos, à função da escola - ensinar – e ao seu papel social – educar para a cidadania.

A escola recebe, portanto, alunos de diversas realidades. Situações socioeconômicas diversas, dificuldades de aprendizagem, de comportamento, deficiências físicas e, por vezes, mentais, alunos com uma boa estrutura familiar e emocional e alunos em crise, excluídos e que se excluem. Uma situação possível de ser encontrada em várias outras escolas, no entanto é a partir desta que inicio minha pesquisa.

Foi a postura da escola em relação aos alunos que me fez buscar um maior apoio teórico: compartilhar conhecimento, incentivar e orientar, ajudar a formar sujeitos e cidadãos responsáveis por si e pela sociedade.

Hoje vivemos uma situação de estabilidade quanto à direção, mas desde minha entrada na escola, passamos por cinco direções designadas. Essa situação provocou instabilidade e falta de comprometimento por parte de alguns profissionais da escola, prejudicando o desenvolvimento pedagógico; os alunos percebiam a falta de envolvimento e união e aproveitavam-se disso para criar uma situação de indisciplina e desprezo à escola, tanto como instituição como corpo físico, patrimônio público. Era a sua maneira de demonstrar descontentamento em relação à organização escolar.

Com uma atitude inclusiva em minha relação com os alunos, busquei aproximar-me deles, elaborar um currículo condizente com suas realidades, estar atenta às suas necessidades educacionais e, por vezes, pessoais, uma postura mais humanista em tempos de desorganização, individualismo e distanciamento. Com certeza não era, e não sou, a única neste caminho, mas somos poucos. Muitos ainda vivem o tecnicismo exacerbado, a rigidez e o distanciamento na relação professor-aluno e nas práticas pedagógicas.

Não foram, e não são, poucas as vezes em que notei colegas abusando de seu poder, humilhando alunos com dificuldades de aprendizagem, rejeitando e rechaçando os indisciplinados, provocando-lhes ainda mais ira, agindo sem compromisso e responsabilidade com sua profissão e função. Também é comum observar alunos sem nenhum interesse em aprender, em conhecer, indisciplinados, por vezes, até violentos. Enfrentamos, também, problemas com drogas lícitas e ilícitas, brigas, agressividade, entre outros. É uma instituição que apresenta dificuldades, mas, ainda assim, creio que pode melhorar, mudar, se transformar.

A partir dessa ideia busquei aprimorar minha formação, a qual não desprezei desde o momento em que saí da graduação e passei a atuar. Decidi pelo Mestrado em Educação por acreditar ser uma boa alternativa entre várias outras formas de formação

continuada⁴ para o desenvolvimento humano, para a formação do sujeito e do cidadão, esperando aprender muito e contribuir com meus colegas a fim de melhorarmos a qualidade de ensino em nossa unidade escolar, uma vez que outros também cursam mestrado, mas em áreas afins. Optei pela linha de políticas públicas em educação, uma vez que elas são uma resposta do governo às necessidades e demandas da sociedade em relação à educação (Azanha, 2004).

Vivo agora uma nova realidade. Posso compreender muitas atitudes de professores e alunos, tenho embasamento teórico para tal, que adquiri nesses anos de estudo no Programa de Mestrado em Educação, e para conversar com meus colegas e alunos, percebo a possibilidade de ajudar e ser ajudada. Posso reorganizar minhas experiências, transformá-las e, a partir delas, desenvolver um estudo e pesquisa sobre a relação professor-aluno, mais especificamente às conseqüências que o modo como o professor percebe seu aluno. Durante todos esses anos percebi que o professor influi diretamente nas atitudes de seus alunos causando problemas em sala de aula.

Entendo ser a inclusão um meio de minimizar essas dificuldades; no entanto, apesar de se discursar muito nos meios acadêmicos e nas próprias escolas, sua prática é mínima e, quando ocorre, está relacionada à educação especial ou a questões raciais e socioeconômicas.

⁴ Como exemplos pode-se citar Teia do Saber, Ensino Médio em Rede, Pró-Letramento, Letra e Vida e PEC Municípios (Programa Especial de Formação Universitária para Professores de Educação Infantil de Ensino Fundamental I das Redes Públicas Municipais do Estado de São Paulo).

Capítulo 1

Compreendendo a Inclusão

Em diversas ocasiões discutem-se termos e conceitos, sem ao menos conhecê-los. No meio docente esta é uma prática corrente. Fica-se muito no senso comum e despreza-se a ciência e o conhecimento acadêmico, tão importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal. Compreendendo o verdadeiro significado dos termos e conceitos, é possível teorizar e entender nossas vivências, transformá-las em experiência e desenvolver novas propostas de trabalho a fim de alcançar nossos objetivos.

Assim, este trabalho discute a inclusão e exclusão, a educação inclusiva, o relacionamento professor-aluno, fator importante para que ocorra inclusão em sala de aula e a identidade do aluno desenvolvida de modo positivo, a indisciplina e disciplina, a aprendizagem, a percepção, o fracasso escolar, identidade do sujeito, o sujeito coletivo.

1.1 Inclusão

A inclusão implica transformação e aceitação de si mesmo para, depois, aceitar os outros, envolvendo a educação especial, ensino de jovens e adultos e as relações entre os alunos e professores. Incluir é aceitar o outro como ele é, respeitar sua singularidade, envolvê-lo num grupo com outros sujeitos a fim de juntos trabalharem para o bem-estar de todos. Para que isso ocorra, faz-se necessário um ambiente apropriado, inclusivo, acolhedor, onde todos se sintam à vontade para agir (Machado & Chamlian, 2007). Este espaço, o espaço inclusivo, media a

inclusão das pessoas em 'espaços específicos' que integram uma instituição mais ampla e não acontece de modo imediato e na sua totalidade [...] o ambiente físico e cultural deve ser propício para a acolhida de todos (Machado & Chamlian, 2007, p. 128).

Ainda sobre a importância desse espaço, afirma Silva (2008):

Mas, mesmo existindo essa postura de acolhida da diversidade a tarefa da equipe escolar ainda não está completa. É necessário adequar o ambiente escolar para essa verdadeira acolhida. Nesse sentido, algumas dimensões são relevantes para serem pensadas em cada realidade, entre as quais se destacam o espaço, o tempo, o uso dos recursos que entram no orçamento (p.15).

A trajetória do tema inclusão, como preocupação acadêmica, inicia-se em meados dos anos 1980 em meio a mudanças sociais no mundo todo e firma-se na década de 1990, com a proposta de uma escola de qualidade e aberta a todos, a partir da Declaração de Salamanca:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas [...]. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994, p.1).

O conceito de inclusão e sua aplicação como meio de oferecer oportunidades iguais a todos e o reconhecimento da diversidade entre as pessoas ganham destaque em 1981, com a ONG DPI (Disabled Peoples International), que assinala a necessidade de a sociedade (incluindo a escola) equiparar as oportunidades para todos, viabilizando os meios, como remoção de barreiras (físicas, intelectuais, emocionais, relacionais, entre outros) que impeçam qualquer um de participar em todas as áreas (Sasaki, 2005).

O conceito passou por transformações e se tornou mais abrangente; hoje, educadores e estudiosos entendem a inclusão não só como equiparação de oportunidades, mas como a aceitação do outro como ele é, de suas idéias, acolhimento, respeito, sentimento de pertencimento a um grupo, compreensão, empatia, indicando à

sociedade e suas instituições a necessidade moral de se adaptar às pessoas, com suas diferenças e necessidades e não o contrário.

Esta proposta se aplica à escola, como afirma Silva (2008):

Um educador que busca incluir a todos no trabalho escolar deve, necessariamente, ter incluído, previamente, a todos em seu coração, pois a contribuição que pode dar ao educando vai além de informações quando oferece sua própria pessoa no encontro entre ambos. Para que isso possa ocorrer é fundamental a busca intencional e contínua de um crescimento de humanidade (p. 7).

Antes da proposta de inclusão, o que se tinha era a aplicação do conceito da integração, mas de modo segregativo. A proposta era que a pessoa deficiente, ou aquela que destoava do grupo por qualquer motivo, fosse aceita na sociedade, desde que se adaptasse às condições estipuladas, como classes especiais, cursos de adaptação, trabalho em setores ou horários diferenciados, entre outros. Desse modo a integração oferecia uma falsa idéia de igualdade, segregando ainda mais e causando muitos traumas (Sasaki, 2005).

Muitos órgãos governamentais e não governamentais passaram a repensar a integração, na sociedade, de pessoas que estavam à margem dela. Reuniões, congressos, relatórios internacionais surgiram dessas discussões e estudos, resultando na substituição, gradativa, da integração pela inclusão.

Especialistas perceberam a abrangência da inclusão para atingir as necessidades daqueles que estavam sendo segregados, alvos de preconceitos e incompreensão. A integração previa o esforço apenas da pessoa que quer e precisa ser inserida num meio, já a inclusão oferece a possibilidade de, não apenas ter a iniciativa de envolver-se e esforçar-se para tanto, mas de a sociedade adequar-se às pessoas que, embora façam parte dela, estão à margem. A sociedade é que precisa atender as necessidades de seus membros, como assinala Sasaki (2005):

A inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíaam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. [...] um processo contínuo [...], que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas (p.21).

A sociedade tem realizado esforços para tornar-se inclusiva, abandonar as práticas de exclusão que fazem parte da história. A escola tem sido o alvo principal de aplicação do conceito e das práticas inclusivas, vista como elemento multiplicador da inclusão. Os documentos internacionais e as políticas públicas nacionais têm dado orientação e suporte para que a inclusão aconteça em nossas escolas, não como modismo, mas como um novo paradigma (Silva, 2001). As políticas públicas em Educação precisam ser formuladas e implementadas conscientemente, mas também é necessário que sejam avaliadas constantemente para que se saiba até onde está sendo eficiente (Caseiro, 2000).

Nossas escolas ainda pensam a inclusão como prática de ‘boa vontade’, de ações voluntárias, e não estão adequadas e preparadas para receber e lidar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais ou mesmo dificuldades comportamentais e de aprendizagem. Confirma Silva (2008):

Na maioria das nossas escolas a inclusão ainda é pensada, tão somente, como fruto da boa vontade ou ação voluntarista dos educadores; isto quando não é vista como algo a atrapalhar o ‘bom andamento’ das atividades escolares (p. 11).

Dentro do universo escolar, quando não há participação nem se valorizam as pesquisas do cotidiano, existe um diagnóstico e metas artificiais e tecnocratas e, conseqüentemente, fracasso das políticas públicas. O desconhecimento da cultura escolar leva ao fracasso da aplicação das políticas públicas. Para a superação das dificuldades é necessário que haja um sujeito coletivo (do qual falarei no capítulo 2) disposto a agir e comprometido com a escola e com as políticas públicas em Educação,

e valorizar a *importância de pensar no sujeito que faz a inclusão, que proporciona possibilidades e também naquele a ser incluído* (Silva, 2008, p. 26).

1.2 Exclusão

De acordo com Martins (2003), a exclusão deixou de ser um conceito referente às contradições, à falta de algo, à pobreza, para se tornar uma inclusão marginal, *na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão* (p.32).

Não há exclusão, *há vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes* (Martins, 2003, p.14).

A valorização do capitalismo, a coisificação do ser humano empurra as pessoas para fora da sociedade, como se não houvesse volta da situação. Comenta Martins (2003):

A exclusão deve ser concebida como expressão de contradição no desenvolvimento da sociedade capitalista para ser vista como um estado, uma coisa fixa [...] como se fosse o resultado único da dinâmica da sociedade atual [...]; a exclusão é apenas um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação [...] é em termos concretos o que vulgarmente chamamos de pobreza [...] mudando o nome de pobreza para exclusão, podemos estar escamoteando o fato de que a pobreza hoje mudou de forma, de âmbito e de conseqüências;

A privação hoje é mais do que privação econômica, há certa dimensão moral.

A exclusão não se aplica apenas ao fenômeno em si, mas também pela interpretação que dele faz a vítima. [...] discutimos a exclusão e por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão (p.17, 18,21).

Uma nova desigualdade, aquela que separa materialmente, mas que unifica ideologicamente, ou seja, que permite às pessoas reconhecerem-se numa mesma realidade cria uma sociedade dupla, dois mundos que se excluem; nos dois mundos encontramos a mesma competição, as mesmas idéias e objetivos individualistas, mas as oportunidades são diferentes, desiguais, excluindo os que não se enquadram. Estes são privados do respeito, da dignidade e do sentimento de pertencimento a um grupo, a um ideal.

A nova desigualdade cria novas categorias sociais, que degradam o ser humano; [...] *recobrem e anulam o potencial de transformação das classes sociais e tendem para o conformismo [...]* (Martins, 2003, p.22). Com nova mentalidade, o homem colonizado, já não luta por sua igualdade e autenticidade, fica feliz em imitar os ricos e poderosos e pensa que nisso está a igualdade, tornando-se agente da nova sociedade da imitação.

Esse agente de recolonização da sociedade tem sua principal característica na perda da capacidade de criar, de cultivar a inteligência crítica, de revolucionar as relações sociais; privilegiando a dignidade do homem como referência fundamental da vida (Martins, 2003, p.23).

Como se estivesse alienado, perdeu a dimensão da humanidade e acaba por se tornar excluído.

Para Martins (2003), a exclusão não passa de uma inclusão precária, onde se justificam as desigualdades sociais, um momento transitório, onde se é excluído de um determinado grupo ou situação para depois de algum tempo ser recolocado em outro grupo ou situação, de acordo com as propostas socioeconômicas neoliberais, como, a pobreza.

É tal a generalidade do emprego da concepção de exclusão que, no fim das contas, ela acaba sendo aplicada a todo e qualquer âmbito da vida e a todo e qualquer tipo

de problema social. Perde-se de vista, assim, a especificidade de cada problema e perde-se também de vista o modo de enfrentá-lo e de resolvê-lo (Martins, 2003, p.25).

O autor ressalta que a palavra exclusão mascara a precariedade da sociedade e sua falha em suprir os menos favorecidos, excluindo para incluir, segundo suas próprias regras. O capitalismo inclui economicamente, mas exclui moralmente, como no caso da prostituição.

A questão da inclusão / exclusão não passa de “fetichização” de uma realidade. O que antes se tratava como pobreza passou a ser tratado como marginalização e, agora, exclusão. A transição entre a exclusão (de um emprego ou posição social) agora é mais longa do que antes, as pessoas demoram a ser re-incluídas pelo capitalismo (Martins, 2003).

O neoliberalismo aproveita-se da desigualdade social. Aqueles que não conseguem manter certo padrão de vida, emprego, nível intelectual, perdem seu lugar na sociedade elitista, são excluídos. É um período de transição para a inclusão marginal, onde passam a ocupar lugares de exploração, subemprego, desrespeito à dignidade humana, à margem da sociedade, mesmo fazendo parte dela, mas num contexto indigno.

Os excluídos, *todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante* (Carvalho, 2004, p.48), enfrentam não só exclusão social, mas também hostilidade nas relações interpessoais, resultando no sentimento de abandono e crise identitária.

A educação inclusiva é um âmbito menor que pertence ao social. Não há escola inclusiva em sua totalidade, assim como não há sociedade inclusiva. Há experiências de inclusão, espaços inclusivos e períodos de transição. O aluno (especial ou com dificuldades de aprendizagem) está excluído do espaço escolar, mas incluído em outros espaços (casa, sociedade, entre outros). No entanto isso não basta,

o ambiente escolar deve ser verdadeiramente acolhedor, onde o respeito à dignidade do ser humano seja não apenas discutido, mas exercitado no dia-a-dia, por toda a comunidade escolar (Machado & Chamlian, 2007, p.124).

Alguns alunos freqüentam as aulas, mas não pertencem ao grupo, permanecem [...] *operacionalmente na marginalidade, excluídos e na inclusão marginal* [...] (Carvalho, 2004, p.55).

A própria escola pode induzir o aluno a uma situação de fracasso e criar uma pedagogia da exclusão. No processo ensino-aprendizagem é corriqueiro perder-se a visão do todo, aluno e professor estabelecem inter-relações e um acaba por ocupar o papel do outro, as inter-relações são esquecidas e o processo se torna estático e estéril, sem significado tanto para o aluno, que não estabelece ligação do que aprende com o que vive, quanto para o professor que trabalha em meio à diversidade.

O aluno 'aprisionado' em dificuldades que a escola ainda não sabe bem como resolver, passa a ser considerado deficiente (Carvalho, 2004, p.58), o que o leva a criar uma imagem negativa e desvalorizada de si mesmo, resultando em sofrimento, desinteresse, indisciplina e agressividade.

Para promover a inclusão nas escolas é preciso enfrentar os mecanismos excludentes, transformar a cultura escolar da exclusão e do fracasso e ter o apoio e intervenção das políticas públicas, de acordo com a realidade da sociedade e da comunidade escolar.

Para enfrentar os mecanismos excludentes, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e, principalmente, articulando-o com todas as políticas públicas (Carvalho, 2004, p.62).

A exclusão social acompanha a humanidade desde os primórdios. Hoje a sociedade ocidental busca reverter esse quadro por meio de ideais democráticos,

valorização dos direitos humanos, a re-significação da educação e da escola, discussões sobre exclusão e marginalização.

1.3 Educação Inclusiva

Pensar a prática da inclusão significa tomar consciência e valorizar a diversidade dos alunos. (Carvalho, 2004, p.11), sem efetuar comparação entre alunos, seu aprendizado e comportamento.

A educação inclusiva diz respeito a todos os alunos, uma vez que cada um possui necessidades individuais de aprendizado. Deve-se atentar, não para a ‘dificuldade’ ou ‘problema’, mas para o ambiente escolar, que acolhe ou não esse aluno, e para o modelo de aluno esperado dentro da cultura escolar, o que frequentemente produz uma exclusão educacional e de relações, quando não se enquadra nele.

Embora seja possível identificar as necessidades dos alunos, nem sempre é possível supri-las. É neste momento que entram as políticas públicas educacionais. Nós, professores, a escola, possuímos limites que as políticas podem superar; para tanto é necessário pesquisar, conhecer o cotidiano escolar, os alunos e a comunidade, a fim de que as políticas possam ser formuladas e implementadas adequadamente, atendendo às necessidades educacionais e sociais e deixando de ser apenas proclamadas (Caseiro, 2000).

Muitas políticas públicas têm promovido a educação inclusiva e atingido a parte das necessidades dos alunos e suas famílias e, até mesmo, dos professores. Entre outras, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) propõe o *atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino* (Art.4º, III); a Lei de Renda Mínima para a Educação – Lei nº 10.219 (2001), mais conhecida como Programa Bolsa-Escola que trouxe muitos alunos de volta às salas de aula. Este programa diminuiu o trabalho infantil, tirou crianças e adolescentes das ruas, estimula a motivação dos alunos bolsistas (que precisam comparecer regularmente à escola e ter um mínimo de aproveitamento escolar), reduziu a evasão escolar, auxiliou nas necessidades básicas de muitas famílias de baixa renda. O Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Documento Orientador 2006), por meio da Secretaria

de Educação Especial (SEESP), que propicia recursos materiais, pedagógicos e profissionais especializados com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino (Portal MEC – Sítio SEESP). O Plano Nacional de Educação (2001) [...] *estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino* (Seção 1, III, 8.1) e afirma como *diretriz atual a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade* (p.13). O PNE busca a elevação da qualidade de ensino, o acesso e permanência à escola, a redução de desigualdades. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) propiciou o acesso à escola a pessoas que já passaram da idade escolar adequada ou que não tiveram oportunidade de concluir os estudos, a Educação à Distância (EAD) possibilita a muitos o acesso à escolarização de modo mais flexível, como a Formação Profissional, entre outros. O PNE estabelece:

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino [...];

Garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou não o concluíram [...];

Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – educação infantil, ensino médio e educação superior [...] (p.8).

Essas políticas, em algumas escolas, não estão sendo implementadas de modo adequado e que atendam à sua finalidade.

A escola precisa ser reestruturada, re-humanizada, re-significada em suas funções educacionais, políticas e sociais a fim de propiciar aprendizagem e participação para todos os alunos, com equidade, que *significa um atendimento conforme as necessidades de cada um* (Silva, 2001, p.11).

A prática e a vivência da inclusão são complementos importantes. Conscientizar-se de que não é apenas modismo, mas direito do aluno, que atinge não só a educação, mas os relacionamentos é passo decisivo para uma escola inclusiva e educação de qualidade. Valorizar a diversidade dos alunos corrobora os princípios da inclusão

(igualdade de oportunidade, acolher o outro, empatia, amor, respeito, sentimento de pertencimento, compreensão, entre outros).

A inclusão não é prática simplista ou solução imediatista, mas um caminho a ser percorrido, apreendido, interiorizado. Meio, não fim. Meio para o resgate da dignidade humana, da igualdade, que, de acordo com Carvalho (2004), *diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas* (p.17). Assim, é necessário deixar clara a diversidade e individualidade de cada ser humano para não se imputar igualdade a todos autoritariamente, desrespeitando sua singularidade.

Os alunos são heterogêneos, dinâmicos, seus direitos (liberdade, livre arbítrio, igualdade, moradia, saúde, segurança, trabalho, educação, entre outros) devem ser respeitados. No entanto, o princípio que norteia a inclusão é a equidade, isto é, oferecimento de oportunidades iguais de relacionamento, trabalho, aprendizado, reconhecimento das diferenças individuais. Para Carvalho (2004), equidade *significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldade se traduza em impedimento à aprendizagem* (p.35).

A escola inclusiva possibilita que o sujeito se construa mais facilmente e que as práticas de cidadania sejam aplicadas naturalmente. Comenta Gadotti (1995) da seguinte maneira:

A educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela (p.18. In Carvalho, 2004, p.20).

Carvalho (2004) acrescenta:

Acreditando que educação é ato pedagógico e também político, concordo com a afirmativa de que o traço mais marcante, nas correntes teóricas atuais, no âmbito da educação, é a valorização da pessoa do educando como aprendiz e como ser histórico, político e social, isto é, como cidadão (p. 25).

Embora a escola caminhe para a universalização do acesso e da qualidade de ensino oferecido, em algumas unidades escolares ainda falta muito para a educação inclusiva. Muitos alunos, pais e professores a entendem apenas como meio de inserir alunos com necessidades especiais numa escola com ensino regular e práticas inclusivas esparsas. Entendem ser um retrocesso para os alunos ‘normais’ que teriam de se adequar aos ‘deficientes’ ou um risco para estes em um ambiente com práticas pedagógicas muito diferentes, além de terem que enfrentar o convívio com os alunos ‘normais’.

A inclusão não visa apenas incluir alunos de educação especial no ensino regular, mas a todos igualmente: trabalha com a diversidade, multiculturalismo, necessidades educacionais especiais, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, diferença idade-série e até com os que estão fora da escola e precisam e querem estar dentro. Não se classificam os alunos, pois todos são pessoas e merecem respeito por sua singularidade. É importante desfazer representações preconceituosas de professores e familiares para que haja inclusão na escola.

A diversidade (cultural, social, educacional) é um dos fatores que mais precisam ser atendidos pela inclusão, por ser alvo de resistência entre alunos e professores. É comum a dificuldade em trabalhar a diversidade, em grande parte das escolas. Muitos de nós, professores, não tivemos formação adequada para isso; durante a formação inicial fomos impelidos a tratar todos igualmente, forçando até os diferentes a tornarem-se iguais.

As práticas pedagógicas precisam adequar-se ao perfil inclusivo, que objetiva a prática da cidadania, a formação do sujeito, em um ambiente alegre, dinâmico, democrático, com troca de conhecimento e atividades que atendam a todos.

As escolas inclusivas dão espaço para os saberes experienciais dos alunos e professores. Como assinala Carvalho (2004), são *escolas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes* (p.77).

É importante superar a fragmentação da estrutura organizacional escolar a fim de possibilitar a implementação de uma educação inclusiva com o suporte das políticas públicas educacionais, envolvimento e comprometimento da comunidade escolar, atuando unida sobre sua realidade. Esta proposta tem como objetivo enfatizar a educação como direito e dever de cada pessoa; uma escola mais flexível com autonomia gestora e pedagógica; o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação; a educação como meio de desenvolvimento humano, entre outros, o que requer a articulação entre as políticas públicas setoriais (Educação, Saúde, Trabalho, Fazenda, Assistência e Promoção Social, entre outras).

A educação inclusiva, proposta pelas políticas públicas de educação, como o PNE (2001), a Declaração de Salamanca (1994), o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2006), entre outros, tem por objetivo atender, dar suporte às novas demandas e novas competências educacionais e, no âmbito relacional, buscar a aceitação, a compreensão e um bom convívio entre todos.

O individualismo precariza a qualidade de ensino e deturpa os objetivos da escola, provocando desordem e indisciplina na sala de aula. Entretanto, os alunos indisciplinados não podem ser classificados apenas como vítimas ou autores de uma deteriorização moral e social.

A escola recebe influências externas, mas cabe a ela transformar os alunos, para o que necessita do apoio da comunidade, da família, do próprio aluno.

A educação inclusiva, ao valorizar a identidade de cada aluno pode, se não transformar, ao menos, minimizar os efeitos destrutivos de uma sociedade individualista. Enfatizando a diversidade, mais do que a semelhança, ajuda cada sujeito a reconhecer-se como tal, como explica Sánchez (2005, p.13): *[...] a educação inclusiva*

centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na escola [...]. Inclusão não significa tratar os desiguais como iguais, mas assegurar condições iguais para todos, uma vez que cada sujeito possui sua própria identidade.

1.4 Relação Professor - Aluno

Pensa-se a sala de aula mais como lugar de relação didática (o que e como vamos explicar), uma relação profissional.

A relação professor-aluno está integrada ao processo ensino-aprendizagem. O modo como ocorre essa relação pode e precisa incidir positivamente tanto no aprendizado dos alunos como na própria satisfação pessoal e profissional dos professores. Esta relação pode ser global, com a turma, envolvendo o modo como ensinamos, como os alunos aprendem, o que aprendem. A relação também pode ser específica, quando nos dirigimos a um aluno em particular, no primeiro dia de aula, na primeira impressão, quando há troca de confidências ou uma situação singular a ser enfrentada.

Nossa relação é, primeiramente, profissional, visando orientar os alunos em seu aprendizado e crescimento (ou constituição) como sujeitos, mas também pessoal e envolvente, quando a vocação fala mais alto, quando nos envolvemos com eles e proporcionamos um relacionamento inclusivo.

A relação entre professor-aluno permeia o currículo oculto e informal, provocando efeitos não intencionais no processo ensino-aprendizagem, isto é, podemos ensinar o que queremos (formal) e o que não queremos (informal, ocasional) por nossas atitudes os alunos aprendem o que querem (aprendizado formal) e o que não querem (aprendizado informal) por meio do que somos, como agimos, nossa relação em sala de aula.

Tudo é relação e comunicação; até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles (Morales, 1998, p.17). Por meio do currículo oculto e informal entra em jogo

a relação com os alunos em sala de aula, com efeitos não intencionais, mas que se solidificam e permanecem no processo ensino-aprendizagem.

Na relação professor-aluno a aceitação afetiva⁵ é importante para que as mensagens formais e informais sejam bem recebidas e contribuam para o aprendizado. Entretanto, o professor que fascina nem sempre é democrático. Tal fascinação pode resultar em apatia e falta de autonomia intelectual dos alunos, que o vêem como detentor absoluto do conhecimento, e abrem mão de questionamentos, participação ou busca de outras fontes, como afirma Silva:

A ação fascinadora do professor traz em si mesma elementos que conduzem o aluno à ausência de questionamento e à passividade. Esse aluno poderá não desenvolver a sua autonomia intelectual e o seu poder de participação em virtude da excessiva confiança depositada no professor. O carisma do professor pode ser entendido como uma forma de dominação (p. 45-46).

A boa relação com o aluno inicia-se pelo professor. Com o que somos, com nossa conduta, com comentários incidentais em sala, com a maneira como lidamos com as situações inesperadas e, por vezes, conflituosas, podemos ensinar aos alunos atitudes, positivas ou negativas, possibilitar um ambiente inclusivo ou afastá-los do convívio, do sentimento de pertencimento a um grupo e da prática da cidadania. Como professores estamos em evidência, somos modelos de identificação, aquilo que eles querem ou não querem ser ou parecer.

Nossas atitudes, valores, a avaliação que fazemos dos alunos, o que valorizamos em sala tudo é observado, avaliado e analisado. É importante que cuidemos de nossa ética profissional, de nossa relação com os alunos, que vivamos o que ensinamos e defendemos a fim de contribuirmos para uma relação saudável e inclusiva e para a constituição de sujeitos conscientes e responsáveis perante a sociedade e si mesmos.

⁵ Nesta aceitação afetiva entenda-se o reconhecimento, por parte dos alunos, do bom profissionalismo do professor e de que este seja bem aceito, querido por aqueles e, também, que os alunos sejam reconhecidos, respeitados e queridos pelo professor.

O professor pode ensinar mais com o que é do que com aquilo que pretende ensinar; seu modo de fazer as coisas implica mensagens implícitas de efeitos que podem ser positivos ou negativos (Morales, 1998, p.25). Muitas vezes, aprendemos coisas sem que ninguém nos ensine ou sem querer aprender por meio de experiências. Aprendemos a confiar ou desconfiar, a nos defender, a calar e observar, a viver; com o que nos acontece e nos toca e com as relações interpessoais, como professor-aluno.

A percepção que o professor tem do aluno reflete na percepção que o aluno tem do professor e de si mesmo, marcando a relação entre ambos.

O aluno, comumente, percebe e avalia o professor a partir da competência (como ensina, o quanto domina o conteúdo, mantém a ordem na sala) e do relacionamento com os alunos (se é compreensivo, paciente, humilde, disposto a ajudar).

Morales (1998) comenta:

1. Podemos ser bons professores e ao mesmo tempo diferentes; embora haja um perfil claro do bom professor, não se trata de um perfil rígido [...].

2. Em distintas idades, as situações e necessidades dos alunos podem ser diferentes; características desejáveis dos professores com adolescentes [...] podem ser de importância menor em outras idades, e é importante refletir sobre isso (p.34).

Conhecer a opinião e a percepção dos alunos a nosso respeito ajuda-nos a conhecer o mundo deles. Dizem-nos como nos vêem e como deveríamos ser, estão nos dizendo sobre suas vivências, expectativas e necessidades.

A opinião dos alunos não é regra de conduta para nós, professores, contudo, ajuda na boa relação, possibilita identificar atitudes e práticas, compreender os alunos e eles a nós. Como diz Silva (2005), *o diálogo é gerador de participação* (p.48).

O professor também se avalia como profissional, o que tem valor e significado em sua trajetória profissional, na sua relação com os alunos e nos seus objetivos profissionais e pessoais.

É comum o professor ver-se como modelo para o aluno; percebe sua profissão como vocação e possibilidade de ajudar e servir, pois tem “certo poder” e orientação.

Esta percepção de si mesmo dá ao professor mais segurança e estímulo na profissão, ânimo e criatividade para enfrentar as situações adversas vividas no cotidiano escolar. Quando o aluno dá sentido à autoridade do professor, reconhece e legitima esta autoridade. Esta situação apenas ocorre, quando há participação e princípios democráticos na relação professor-aluno (Silva, 2005).

A autoridade do professor pode ser obtida como resultado de sua relação com o aluno. A relação baseada em princípios democráticos precisa ser construída e exercitada em conjunto e requer normas internas ao grupo, *pois são elas que efetivam a participação responsável, a liberdade de expressão de idéias e de sentimentos, a igualdade de oportunidade, a confiança e o respeito* (Silva, 2005, p.67).

Alguns professores, devido a adversidades e embates vividos ao longo da vida profissional, não se percebem de modo positivo e estimulante, apenas como meros transmissores de conhecimento. Desanimados e descrentes de sua profissão não investem na relação com os alunos, pois não enxergam neles a realização de sua vocação.

Os alunos têm necessidades instrucionais, educacionais, emocionais, psicológicas e as condutas verbais e não-verbais, do professor, são eficazes na manutenção da relação, na qualidade do processo ensino-aprendizagem e na satisfação dessas necessidades, porque criam vínculos com os alunos, oportunidades de bom relacionamento e atitude e práticas inclusivas. Afirma Morales (1998):

O modo como ele considera sua tarefa como professor se traduz em sua relação global com os alunos na sala de aula: sua própria

concepção do que é ser professor se expressa continuamente de múltiplas maneiras, de forma natural e espontânea. (p.54).

As relações interpessoais, quando são positivas e inclusivas, possibilitam aos alunos sentirem-se livres e responsáveis, num processo de construção e desenvolvimento do sujeito e do cidadão. Um ambiente de segurança, confiança e paz resulta em aprendizado e experiência tanto para o aluno quanto para o professor; não se pode aprender num ambiente de rejeição, insegurança, distância entre as pessoas. O aluno pode até ser aprovado, mas o aprendizado e sua interiorização podem não ter ocorrido, pois não houve significado, não houve experiência.

É na sala de aula e nas tarefas derivadas da aula que os alunos gastam seu tempo e suas energias. Podem aprender a colaborar, a respeitar-se entre si, quando trabalham em grupo [...]; podem aprender a apreciar outras culturas, a desenvolver-se bem na sociedade, a comunicar-se de maneira competente; podem aprender a pensar... (Morales, 1998, p.58).

O professor influencia os alunos por meio do conhecimento transmitido e conduta em sala, mas também o aluno influencia o professor por meio de suas ações e aprendizados. De acordo com Morales (1998),

o que importa não é o que o professor faz, e sim o que o aluno percebe, a idéia e a imagem que forma o professor (p.60), condutas que influem sobre a percepção que os alunos têm de sua própria relação com os professores (p. 60).

Relacionamo-nos com os outros a partir do que percebemos deles e não de como são. Como somos percebidos é que é importante, que tem peso de avaliação e aceitação (ou rejeição) para o aluno.

A percepção do aluno em relação ao professor e à sua conduta influencia em sua motivação e no processo de ensino-aprendizagem, atingindo o próprio professor.

Os alunos que não têm identificação com seus professores, que não vêm significado em seu aprendizado, não têm prazer em estar no ambiente escolar nem motivação para dar continuidade à sua vida escolar. Para o aluno ter um papel ativo em seu processo de ensino-aprendizagem é importante que o professor entenda a relação pedagógica de modo democrático e como meio de encaminhar o processo de autonomia intelectual. Quando há diálogo, aceitação, participação, o grupo (professor e alunos) passa a ter um relacionamento equilibrado e produtivo (Silva, 2005). Destaca ainda Silva (2005):

Quando a prática educativa está alicerçada em objetivos comuns, o diálogo não perde de vista as noções de tolerância, respeito, disciplina, autoridade, liberdade, participação e responsabilidade (p.72).

É preciso estar atentos às ações em sala de aula. Elogiar uns alunos e menosprezar ou desmotivar outros pode destruir o interesse pela escola e conhecimento.

Comumente dividimos os alunos em bons e maus, o que não existe de fato. O que existe é o aluno comum, com suas dificuldades, e o aluno que se destaca. Nós, professores, precisamos percebê-los como pessoas, não com adjetivos, a fim de dar a todos as mesmas possibilidades e condições de aprendizado. Destaca Silva (2005):

Pensando especialmente na escola, parece que, ao ressaltar aquilo que é essencialmente humano, professores e alunos em situação pedagógica conseguem criar novas possibilidades relacionais e abalar a crença na neutralidade da prática educativa (p. 53).

Em meio à burocracia de nosso trabalho, às adversidades do cotidiano escolar, muitas vezes não nos apercebemos de que também somos influenciados pela conduta do aluno. Se a turma é apática, nos sentimos desmotivados, incompetentes, se os alunos se interessam e querem aprender, vamos nos preparar e dedicar mais.

Na relação interpessoal, professor e aluno aprendem e ensinam e encontram a possibilidade de inclusão. As primeiras impressões que o aluno tem do professor são tão

importantes quanto as que temos dele para que haja uma boa relação ou uma relação ruim e, até mesmo, para que não exista nenhuma relação entre ambos.

As primeiras impressões direcionam as atitudes de professores e alunos fundamentadas em avaliações que conduzem as relações a menor ou maior grau de proximidade e cumplicidade.

O aspecto físico, o vestuário, localização na sala e outros aspectos transmitem informações que podem tornar-se possibilidades de inclusão e transformação, ou preconceito e exclusão.

Afirma Morales (1998):

Os preconceitos são aprendidos na cultura ambiental, em experiências isoladas, mas que extrapolam indevidamente. Têm um componente emocional (sentimento negativo em relação ao outro) justificado por crenças no modo como os outros são. (p.71).

Informações, como nível socioeconômico, deficiências, histórico disciplinar, conduta em sala, entre outros, criam expectativas, que induzem as atitudes em sala de aula: o professor dá mais tempo a um aluno para responder, incentiva outro a continuar tentando, ou o aluno se dedica mais às tarefas de certo professor.

Atitudes de afeto ou hostilidade são resultado de expectativas que provêm da percepção existente entre professor e aluno.

A atitude excludente, resultante de percepção e expectativa negativas, pode desestruturar a personalidade e imagem que o aluno tem de si.

1.5 Percepção

A percepção possibilita saber o que esperar do aluno, em termos de capacidade, relacionamento com os professores e ambiente escolar, e que estímulos utilizar para seu aprendizado, motivação e relacionamentos (Rappaport, 1985).

Os estímulos internos e externos do ambiente e do organismo propiciam a imagem, a representação que é feita de determinada pessoa ou situação, sendo *a porta de entrada para toda a informação que a pessoa recebe e processa* (Rappaport, 1985, IX).

A percepção não é apenas a absorção de informações e estímulos, mas sua interação com o ambiente e informações culturais presentes em nosso consciente e também subconsciente. *A percepção é produto de nossa interação com o mundo desde o nascimento, ou até mesmo antes disso* (Rappaport, 1985, p.15). Percebemos o aluno imbuídos de impressões e informações, numa atitude parcial.

Por meio da percepção atribuem-se um conjunto de causas e efeitos aos acontecimentos, situações vistas ou vividas (alunos indisciplinados, professor repetitivo, entre outros). Interpretamos um evento ou situação de acordo com nossa carga cultural e com informações extras (ou secundárias) de outro professor, colegas, boletim, entre outros. Há forte tendência em atribuir valores culturais e emocionais às situações ou eventos vistos ou vividos (Rappaport, 1985).

Expressões faciais, postura, gestos, tom de voz, são meios que temos para compreender os alunos, suas ações e os meios que os alunos têm para nos observar, interpretar e compreender.

Rappaport (1985) afirma:

O grau em que nós conseguimos entender os outros através da linguagem não-verbal [e verbal], e de maneira análoga, o grau em que nós nos conseguimos fazer entender, vai determinar

nossos relacionamentos sociais, isto é, se eles terão ou não êxito.
(Rappaport, 1985, p.49).

A percepção de um acontecimento ou do outro é resultado de estímulos e da cultura, mas também de experiências vividas.

O próprio ambiente em que vivemos permite-nos desenvolver capacidades perceptivas específicas, ou seja, aprendemos a identificar certas características em determinados estímulos.
(Rappaport, 1985, p.80).

A motivação e o estado emocional de uma pessoa influencia sua percepção. Em sala de aula identificamos esta afirmação por meio das impressões e das expectativas geradas por nós, professores, e pelo aluno em nossa relação. Quando uma pessoa está motivada, de maneira positiva ou negativa, ela percebe a situação, o acontecimento ou o outro de modo seletivo e parcial, com conceitos pré-concebidos, com preconceitos.

A percepção, influenciada pelo cérebro, cultura, experiências e seus significados, cria um mundo irreal, mas, que, para nós, é real e com sentido. Como diz Rappaport (1985), *aquilo de que temos consciência é o produto da análise que o nosso cérebro faz da informação captada pelos órgãos sensoriais* (p.96). Somos parciais em nossos pensamentos, atitudes e relacionamento, pois *o que cada pessoa seleciona para 'ver' depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural* (Ludke & André, 1986, p. 25).

1.6 Indisciplina

Há professores que proclamam uma prática com significado, um currículo participativo e democrático e atitudes inclusivas, mas não os vivenciam, são apenas meio de tornarem-se mais populares, o que leva à indisciplina em sala de aula. Uma situação ou atitude excludente transforma as dificuldades pessoais dos alunos em dificuldades de aprendizagem e indisciplina.

A indisciplina nem sempre é ato de rebeldia, porém, manifestação contra algum tipo de abuso de poder ou alerta para falhas na relação interpessoal e de ensino-aprendizagem (Aquino, 2003).

Outras vezes a indisciplina é uma prática de enfrentamento, rebeldia, quebra de código de conduta, contestação da autoridade e das regras estipuladas.

Quando o professor assume inúmeros papéis, ensinar, muitas vezes, fica à margem. A preocupação maior é administrar a indisciplina, isto é, [...] *nas salas de aula brasileiras, despende-se muito mais tempo e esforços com ações de cunho disciplinar- atitudinal do que com a intransferível tarefa pedagógica intelectual* (Aquino, 2003, p.34). Um currículo participativo, assembleias escolares, ambientes e atitudes inclusivas poderiam minimizar a questão. É preciso compreender a natureza do ato indisciplinar para chegar a uma solução viável em sala de aula.

Os alunos querem aprender, mas só se interessam, quando vêem significado no que aprendem, quando se sentem partes integrantes da instituição e do processo. A sua representação da escola determina suas atitudes. Comenta Patrão (2000):

As representações oferecem um aspecto estrutural expresso pela linguagem, pelas metáforas e pelas atitudes dos indivíduos [...]. Nesse encaminhamento, o conceito de representação pode ser entendido como a compreensão que o sujeito possui das ações e dos objetos, em um contexto específico. As representações são o produto de palavras (ideário teórico) e de práticas (vivências físicas, subjetivas, sociais e coletivas), tendo como fonte geradora o cotidiano (p.71).

As representações são construídas por sujeitos que têm, ou buscam ter, o conhecimento sobre o todo, mas necessitam conhecer e vivenciar situações singulares para obter a visão da realidade complexa. Para tanto, precisam ter conhecimento de si mesmos (parte) para conhecer e representar a realidade (todo). Este processo pode se dar de inúmeras maneiras, uma vez que os sujeitos estão em constante transformação.

Na escola as relações são mediadas por representações de ensino, aprendizagem, de aluno e outras, que interferem nas práticas pedagógicas e nos processos de construção do conhecimento e podem provocar a exclusão de alunos.

Uma concepção de educação baseada no mecanismo de transmissão e recepção, ou melhor, na ‘concepção bancária’, de Paulo Freire (1998), é consequência da política neoliberal que objetiva conformar as pessoas diante da exclusão e injustiças sociais, por meio da disciplina, que leva à inércia e apatia social.

Tal disciplina, nem saudável nem verdadeira, provoca no aluno sentimento de angústia, revolta e resulta na indisciplina. Além da coerção, outras posturas podem provocar ou contribuir para a indisciplina: resistência a mudanças, inadequação da prática pedagógica, conteúdos e currículo distante da realidade do aluno. Segundo Rebelo (2003):

A má formação inicial e continuada dos professores contribui para que não pensem criticamente sobre a função que desempenham como educadores, acabando por colaborar com a continuidade da sociedade e da educação excludentes (p.46).

A escola, muitas vezes, não respeita a realidade e identidade cultural de cada aluno (por seu currículo, regras, autoritarismo, indiferença, entre outros). Muitos adolescentes, até inconscientemente, reagem às imposições e à falta de sentido da escola por meio de ausência, agressividade e indisciplina.

Na escola, é comum encontrarmos adolescentes que não mantêm relações afetivas e dialógicas com a família, às vezes desestruturada, que vivem problemas socioeconômicos e culturais (baixa renda familiar, moradias inadequadas, pais com pouca escolaridade, poucas opções de lazer, acesso à tecnologia, entre outros) e que enfrentam dificuldades de aprendizagem (interpretação de texto, raciocínio lógico, relacionar as disciplinas, pouco vocabulário e convívio em grupo).

Professores despreparados, com má formação inicial ou sem formação continuada, ensinam, como há anos atrás, resistem às mudanças, tecnologias e novos aprendizados, não conhecem e compreendem seus alunos, abusam de seu poder, o que *gera indisciplina, pois o controle e a vigilância vão, por sua própria prática, incitar aquilo que se pretende eliminar* (Rebelo, 2003, p.46). Deturpam o significado de disciplina, organização e dedicação, indiferentes à realidade, necessidades e individualidade de cada aluno. Conseqüência: alunos rebeldes, agitados, desatentos, descomprometidos, agressivos, com dificuldades de aprendizagem e professores irritados, estafados, autoritários, impessoais, vítimas e culpados ao mesmo tempo.

Tal quadro aponta a necessidade de um ambiente inclusivo, onde todos se sintam pertencentes ao meio e ao grupo, acolhidos, respeitados, compreendidos, onde haja limites, firmeza, amor, uma escola que tenha comprometimento, planejamento, responsabilidade social e educacional, regras, participação da comunidade, envolvimento e proximidade com os alunos.

Professores que se julgam ‘seres superiores’ frente a adolescentes ‘limítrofes e sem esperanças’ impõem uma disciplina rígida, buscando formar grupos submissos, manipuláveis, esperando conseguir boa aprendizagem.

Não se pode julgar e condenar os alunos a partir das primeiras impressões ou de informações de outros colegas: *Este é um Zé Ninguém, não adianta perder tempo com ele, ou ela não sabe nada mesmo, vamos reprová-la (ou aprová-la) logo*. O que não se pode é o professor exigir obediência, silêncio, passividade, querer ter sempre razão e a última palavra.

Ao reagirem, os alunos tornam-se alvo das acusações e incompreensão dos professores, não apenas por intransigência, mas por medo de ser agredidos, perder seu lugar de donos do conhecimento, desvalorizados e desrespeitados. Numa situação de indisciplina é comum reportar-se à condição familiar e / ou socioeconômica do aluno: *Vejam só aquele infeliz, nem os pais o controlam! Olha aquele ali, não tem o que comer em casa e vem à escola só para comer e nos infernizar! Por que essa criatura não fica em casa de uma vez, não vai aprender nada mesmo?*

Enfatizam-se situações não tão graves, como o uso dos bonés, aparelhos sonoros, celulares, conversas paralelas, bolinhas e aviõezinhos de papel, entre outros, expondo os alunos que praticam tais ‘delitos’ a situações vexatórias: *Escuta aqui, seu moleque, por que não vai sujar a sua casa, já que deve ser um chiqueiro mesmo, sendo você um porco! Eh, garoto, tira logo este boné, quero ver você usar um na frente da polícia! Jogue este pirulito fora, aqui não é o pátio, e não me interessa se pagou por ele, ou não, o dinheiro não era meu, e vai logo que estou perdendo a paciência!*

Tais frases indicam que os professores parecem desconhecer ou desconsideram a lei nº 8.069, de 13/07/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em especial, o artigo 18:

É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

O currículo também pode contribuir para a indisciplina. Um currículo fechado, sem participação dos alunos e distante de sua realidade, reforça a ideologia da classe dominante, a visão neoliberal de dominantes e dominados, desigualdade social e fatalismo, como diz Rebelo (2003): *Um currículo centrado na relação de poder impõe a ideologia de uma minoria sobre uma maioria oprimida* (p.33), provocando o desinteresse do aluno por algo que lhe parece inatingível: uma vida melhor, boa condição socioeconômica, família estruturada e cultura. Ele não se reconhece no que aprende na escola, afasta-se e toma interesse por outras coisas: conversar, ouvir música, desenhar, jogar bolinhas de papel, entre outros.

Para muitos a indisciplina está associada ao fracasso escolar, incapacidade do aluno em alcançar as metas propostas pelo professor, incapacidade de mudar a realidade da família (baixa escolaridade dos pais e dificuldade de relacionamento), e comportar-se inadequadamente na escola, ou seja, cabe ao aluno toda a responsabilidade.

Parte da responsabilidade da indisciplina cabe ao aluno, que precisa desenvolver o respeito e o amor por outras pessoas, aprender a conviver e acolher o outro, saber que há limites e regras a serem respeitadas para que a escola funcione bem, mesmo que as

condições em que vive não sejam agradáveis. No entanto, outra parte cabe a nós, professores, pelas atitudes, relações e percepções em sala de aula.

A escola tem um papel socializante e de disseminação do conhecimento, o que requer um ambiente inclusivo, acolhedor, preparado e planejado, onde ninguém finja que ensina e que aprende, mas que haja transparência e sensibilidade nas relações, comprometimento e seriedade no trabalho.

A escola burguesa do século XVIII não se preocupava com o aluno e suas necessidades, mas em controlar seus impulsos naturais por meio de normas e regras a fim de criar um ambiente de silêncio e submissão, com o ensino centrado no professor e no conteúdo. Visava, acima de tudo, qualificar a mão-de-obra e firmar os moldes de uma sociedade obediente e passiva. No século XIX, o positivismo reafirma essa condição de resignação, onde cada sujeito tem seu papel definido na e pela sociedade, restando-lhe apenas conformar-se. Comenta Carvalho (2004):

Trata-se de uma visão do papel do homem no mundo, com características segregacionistas e elitistas [...] infelizmente esta forma de pensar ainda perdura [...] explicando a elitização da educação e a conseqüente exclusão a que nossos aprendizes estão sujeitos [...] (p.23).

A escola ainda é instrumento de manipulação a serviço do neoliberalismo, com uma estrutura ideológica controladora (organização espacial da sala, relação interpessoal distante ou inexistente, disciplina, avaliações, entre outros), currículo fechado com o objetivo de condicionar, domesticar os alunos para que recebam imposições, sejam mão-de-obra barata e passiva, alheios aos seus direitos e deveres como cidadãos e sujeitos, para manter uma minoria no poder, desfrutando dos benefícios que a desigualdade social e a injusta distribuição de renda lhes proporcionam.

Esta escola elitista e excludente prioriza a 'educação bancária'. *Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante* (Freire, 1998, p.58).

Criticada por Freire, essa concepção de educação tem a função de transmitir ao aluno, de forma mecânica, conhecimentos historicamente construídos por meio de seu principal agente: o professor (Rebello, 2003, p.47).

Neste tipo de educação não ocorre construção do sujeito e do conhecimento. O aluno não dialoga, não reflete com o conhecimento e suas experiências, não cria seu sentido para a vida, deixa de participar, de ser cidadão atuante e sujeito.

A indisciplina resulta como forma de protesto, para ter voz frente ao abuso de poder e autoridade. O aluno passa a viver uma crise interna, pois não percebe significado no que recebe, sua cultura, identidade, realidade não condizem com o currículo e as normas de convivência do cotidiano escolar. Ao se sentir excluído, não tem mais nada a perder, intuitivamente liberta-se da passividade e denuncia a opressão, discriminação, o abuso do qual é vítima, por meio de atitudes rebeldes, inconvenientes, incômodas, entendidas por indisciplina.

A educação inclusiva objetiva acolher todos os alunos, respeitando suas diferenças e individualidade, dando-lhes condições iguais de conhecimento, desenvolvimento, construção do sujeito e da prática da cidadania por meio do amor, respeito, empatia, organização, reflexão, diálogo, resgate da dignidade humana.

Por meio da inclusão o aluno indisciplinado vê seus protestos ouvidos e suas necessidades relacionais supridas. O currículo, construído com a participação dos alunos, tem significado. Os professores passam a refletir sobre seus atos, profissão e sobre o aluno e este aprende a entender a realidade da qual faz parte e como intervir de maneira consciente para melhorá-la.

1.7 Disciplina

Para a escola neoliberal, disciplina é silêncio e obediência, para que haja aprendizagem.

A transmissão da Ciência e do conhecimento ocorre por meio de currículos e sistemas rígidos de estudos, relações hierárquicas, tempo, organização espacial das salas, tarefas e regime disciplinar.

Busca-se organizar e disciplinar a sociedade e manter os alunos obedientes, dóceis e receptivos. Quem não se encaixa no sistema ou não atende aos níveis exigidos é excluído. A escola tem a tarefa de reproduzir e transmitir normas e cultura para uma sociedade seletiva e elitista, o que exige a vigilância, controle de comportamento e domesticação, o que se reproduz na sociedade, em especial na classe operária (Foucault, 2004).

No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, a preocupação passa a ser a democracia, uma sociedade mais igualitária, o respeito aos direitos humanos. A escola, como instituição e veículo social, busca adequar-se à sua função de ensinar incorporando a formação de cidadãos críticos e democráticos.

A concepção de disciplina sofre transformações. De submissão e obediência ‘cega’ passa a ser vista como autodisciplina, cooperação com o coletivo, ação reflexiva e escolhas conscientes. Para Silva (2005), é o *elemento estruturador do reconhecimento dos limites da liberdade. A disciplina é o produto da equação entre autoridade e liberdade* (p.69).

É preciso perceber os comportamentos que inviabilizam um trabalho pedagógico de qualidade, os quais não devem ser aceitos pelo grupo (professores e alunos) e os que não comprometem a ação educativa e atendem às necessidades de movimento e comunicação dos alunos. Afirma Silva (2005):

A disciplina compreendida como capacidade organizadora não somente contribui para impor limites à liberdade e evitar a

licenciosidade, mas também auxilia no relacionamento e, conseqüentemente, na reafirmação da autoridade como meio para evitar o autoritarismo (p.71).

A escola, ainda hoje, com suas estruturas rígidas e seletivas, não assimila e acolhe as diferenças de cultura (multiculturalismo), valores, comportamentos e atitudes que não os hegemonicamente dominantes, considerando indisciplina tudo o que foge ao padrão estabelecido e excluindo os que estão fora desse padrão.

1.8 Aprender

Ao nascer, o homem inicia seu processo de aprendizagem, a construção de si mesmo com o outro. *Nascer é penetrar nesta condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito, inscrita na história maior da espécie humana* (Charlot, 2000, p.53). Daí a necessidade de aprender a viver no mundo, com outros homens, tornar-se único, processo chamado de educação, pelo qual a criança inacabada se constrói e é construída como sujeito, social e singular.

O desejo de educar-se e ser educado está implícito na criança, porquanto a educação só acontece, quando o ser humano se permite a isso. A educação é produção de si próprio, mas exige a mediação do outro, é um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades, mobilização e um significado, um sentido para o sujeito desejar ser educado e educar-se.

O aprender ocorre com todos, com necessidades educacionais especiais ou não. O professor precisa perceber o aluno como pessoa, com sua singularidade, totalidade e necessidades, diferenças, valorizando sua capacidade de desenvolvimento e oferecendo possibilidades de aprendizado iguais a todos.

O diferente faz emergir sentimentos e demandas. Representa a não-identificação com a personalidade esperada pela sociedade. Diante do diferente, que ameaça a ordem instituída, sentimos necessidade de catalogá-lo e, às vezes, segregá-lo do convívio com os “iguais” (Peres, 1997, p.146).

O diferente pode ser o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais, como o dislexo, o surdo, o cego ou com sub-visão, entre outros. A dislexia, por exemplo, ainda hoje, é mais facilmente descrita do que denominada, por seus vários sintomas. O fato é que são pessoas de inteligência ‘normal’ ou ‘superior’, que não conseguem usar a linguagem (verbal e escrita) de maneira compatível com a idade ou a própria inteligência (Peres, 1997).

Por não haver identificação adequada, o portador de necessidades educacionais especiais é alvo de incompreensão, em especial, crianças e adolescentes, que acabam por abandonar os estudos ou são tidos como ‘burros’, ‘preguiçosos’, ‘limítrofes’.

Alunos dislexos ou com outros distúrbios de aprendizagem enfrentam uma situação de fracasso escolar, pois não conseguem atender as metas e expectativas de seus professores e colegas de turma. O mesmo pode ocorrer com crianças imaturas. Cada um tem seu próprio tempo de formação, desenvolvimento e aprendizado.

Os dramas do aprender e do não-aprender são decorrentes dos diferentes momentos de conhecer, no decorrer do processo de crescimento e de aprendizagem. Entretanto, por diferentes e diversas razões, não os compreendemos, e facilmente realizamos a análise, na perspectiva do fracasso e do distúrbio de aprendizagem (Peres, 1997). *Uma visão favorável à inclusão será aquela em que se veja o aluno com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação como essencialmente igual embora funcionalmente diferente* (Silva, 2008, p.14).

Cabe à escola oferecer metodologias alternativas, possibilitar aos alunos sentirem-se parte importante do planejamento e do cotidiano escolar.

Nossa atuação pode formar, deformar ou transformar a identidade do aluno, o que exige estar atentos a todas as possibilidades e variáveis, do relacionamento professor-aluno.

Capítulo 2

Da identidade ao Sujeito Coletivo

Quem o aluno pensa que é? Não é possível falar de identidade sem entender o que significa ser sujeito, pessoa, como um grupo de pessoas pode transformar-se num sujeito coletivo e realizar obras em favor do grupo e da sociedade.

2.1 Identidade

A identidade é o conjunto de tudo aquilo que forma e constrói a pessoa ao longo da vida. Sua personalidade, vivências e experiências, a cultura da qual faz parte, o significado, forja sua identidade pessoal e cultural. O sentido que dá à sua vida parte desta identidade: como ela vê a si mesma, aos que a rodeiam, ao mundo em que vive e à vida que tem, quem é, de onde veio, e com quem vive, sua origem e cultura (Silva, 2003).

Segundo Silva (2008),

a identidade é a forma pela qual a pessoa se concebe e, em decorrência, concebe o mundo em que está. A identidade revela-se na resposta à pergunta Quem sou eu? e orienta os julgamentos que faço da realidade em meu relacionamento com esta (p.17).

A identidade pessoal, e a consciência que se tem dela, são determinantes para a postura que uma pessoa tem diante de si e da vida. Entretanto, a identidade cultural exerce influência sobre a pessoal. Para Silva (1987), a cultura é *entendida como o modo de produzir a vida e os significados* (p. 92), produzindo uma identidade que condiciona a pessoa ao meio, valores e práticas, fazendo-a perceber que não é apenas indivíduo, mas membro de um grupo social e suas ações afetam diretamente os outros.

A escola é um local onde a identidade está em constante formação e transformação. Pelo currículo, o aluno começa a ter determinada visão de mundo e de si (dominante ou dominado). O professor também contribui para a formação da identidade do aluno como pessoa, ajudando-o a valorizar-se e ao grupo, perceber que faz parte de

algo maior, de um sujeito coletivo, um ‘nós ético’, agir em prol do grupo e da sociedade, com responsabilidade, ética e consciência de sua identidade.

Silva (1987) aponta alguns requisitos para viabilizar a construção identitária e social dos alunos:

- a) *Aceitar o diferente [...];*
- b) *Não ver no outro um inimigo [...];*
- c) *Perceber-se principalmente como educador [...];*
- d) *Aceitar o debate, o diálogo, o conflito [...];*
- e) *Recuperar o sentido preciso de “política” entendendo-a como uma dimensão conatural à vida humana e instrumento de busca de entendimento para o coexistir [...];*
- f) *Lembrar que, por tratar-se de uma situação educativa, os exemplos extraídos da própria vida documentam e testemunham melhor que os discursos à adesão efetiva da pessoa, tendo maior efeito nos educandos (p. 95).*

O homem, *um ser que sempre decide o que ele é* (Frankl, 2006, p.84) com responsabilidades sociais para consigo e os outros, necessita identificar e interiorizar o sentido da vida, de suas experiências, usar seu saber no cotidiano e desenvolver sua liberdade de escolher como viver, agir e pensar frente às situações apresentadas pela vida, constituindo-se sujeito.

O sujeito alcança a liberdade, quando em seu processo de constituição e formação, percebe a necessidade da aprendizagem e do conhecimento para sua sobrevivência em sociedade (Frankl, 2006).

As relações humanas ocorrem, quando os sujeitos se constituem, quando pessoas se envolvem no julgamento da realidade, criam uma identidade e buscam realizar uma obra em benefício do grupo e da sociedade, quando são valorizados pelo que são e não pelo que fazem ou têm. O professor é participe dessa situação juntamente com o aluno; no entanto, sua posição é diferente, ele *tem um acúmulo de conhecimentos diferenciados* (Silva, s/d, p.9), mais experiência para conduzir o aluno nessas relações. Como assinala

Silva (s/d), *o professor tem que ser um especialista em achar significados adequados à vida do aluno. Para isso ele precisa ser verdadeiro naquilo que está fazendo* (p. 9).

2.2 Sujeito

O conceito de sujeito, em constante mudança, tem sua trajetória ligada à história da humanidade.

Desde tempos imemoriais, o homem vive e convive com outros homens. Em clãs ou cidades, constrói sua identidade, fundado em relacionamentos interpessoais. Organiza-se, estrutura-se socialmente, pois é um ser social. Depende de outros para sobreviver, aprender, ensinar, amar, progredir e constitui-se sujeito a partir da visão e compreensão que tem do outro e de si mesmo.

O conceito de sujeito humanista e racionalista, baseado na perspectiva antropocêntrica do Renascimento, criou uma visão de homem individualista, que o distanciou dos outros para viver imerso apenas em seus próprios objetivos e preocupações. Foi abandonada a visão do homem como ser de relações, predominante quando a vida em comunidade era tão agradável quanto necessária para a sobrevivência, como no período medieval e na antiguidade.

O humanismo antropocêntrico foi muito bem utilizado pelo capitalismo, que se fortalecia entre os séculos XVIII e XIX. Era necessário um sujeito racional, prático e responsável para conduzir o sistema econômico que tinha em sua base a propriedade privada. Assim, era necessária a visão de um sujeito racional, soberano e individualista, que fosse mudando aos poucos, para atender às sociedades modernas que iam se tornando mais complexas, populosas e exigentes. O capitalismo e o neoliberalismo transformaram o homem em um ser apático, materialista e solitário, que prioriza o ter, não o ser.

Entretanto, atualmente, valoriza-se, novamente, o conceito de sujeito como alguém que possui identidade, personalidade, singularidade, que vive em grupo, um ser relacional e espiritual, uma pessoa. É este sujeito que vive e valoriza a vida em comunidade, os relacionamentos interpessoais, o outro, que possibilita o fortalecimento

de uma sociedade com princípios e valores fundados no amor ao próximo, no respeito, na dignidade, no desenvolvimento e progresso igualitários.

É importante para o sujeito identificar o sentido de suas experiências e da própria vida, suas responsabilidades sociais para consigo e os outros, usar seu saber no cotidiano e desenvolver sua liberdade de escolher como viver, agir e pensar frente às situações apresentadas pela vida.

A vida tem um sentido potencial sob quaisquer circunstâncias (Frankl, 2006, p.10) e o aluno sabe disso. Em sua realidade ele vive diversas situações às quais atribui significado, transformando-as em experiência e saberes, pelos quais dá sentido à sua vida. Na escola ele precisa perceber o elo entre o que aprende e o que vive, caso contrário, perde o interesse pelo ensino.

O ser humano é capaz de mudar o mundo para melhor, se possível, e de mudar a si mesmo para melhor, se necessário (Frankl, 2006, p. 112). Assim, deve fazer uso de sua liberdade interior, valorizar o convívio social e desenvolver sua consciência de humanidade.

O aluno alcança esta condição, quando é benquisto pelos colegas e, principalmente, pelo professor, como pessoa e não, simplesmente, como aluno.

2.3 Pessoa / Sujeito Coletivo

A pessoa vale por si mesma, tem dignidade, direitos, livre arbítrio, memória, entendimento e vontade que, juntos, formam sua identidade característica (Silva, 2006). Ela tem o poder de conhecer, decidir e responsabilizar-se por seus atos e idéias.

Para compreender a constituição dessa pessoa e definir, então, o que é sujeito Silva (2006) busca elementos no pensamento grego, onde já se concebe o homem como um ser que concentra em si matéria e espírito (ou idéias), ainda não autônomo e total, mas como parte dos vários elementos da natureza.

Com o cristianismo o homem surge como um ser total, indissolúvel, lugar de encontro entre o material e o espiritual. O homem ganha características de pessoa com o poder de conhecer, decidir e se responsabilizar por seus atos. A pessoa é autônoma. Segundo Silva (2008), *a pessoa é uma totalidade aberta a outras totalidades ou, em outras palavras, é um ser relacional* (p. 28).

A pessoa atua social, política, pedagógica e espiritualmente nas mais variadas situações; dotada de corpo, alma e espírito vai desenvolver e aplicar juntamente com outras seu livre arbítrio, liberdade, conhecimentos e sua autonomia. Esta prática começa na família, primeiro núcleo, e se estende à comunidade.

O ser humano depende de outros e precisa, para o seu bem, viver em grupo e só se constrói enquanto se educa em comunidade. Valores, princípios, objetivos, anseios, costumes, tudo é partilhado, mas sempre ocorre atrito entre a pessoa e a comunidade, pois ambas lutam, às vezes, por objetivos diferentes.

Para Silva (2006), *a pessoa é [...] um sujeito enquanto vive em relação com um grupo e este se torna sujeito na medida em que se constitui por pessoas* (p. 90). É o sujeito coletivo: um coletivo de pessoas, com identidade própria e memória, que atua em prol do grupo e da sociedade.

O sujeito coletivo não deve ser entendido em uma visão individualista, onde apenas uma pessoa se destaca como o motor da história e das ações nem numa visão classista, onde as classes sociais são o motor da história. Não são classes sociais nem indivíduos que fazem a história, mas os sujeitos coletivos.

O sujeito coletivo não surge de repente, mas a partir de uma identidade comum entre as pessoas e de situações também comuns. O educador pode ajudar as pessoas a se identificarem de forma afetiva. Em seguida, o grupo precisa se organizar para assumir uma tarefa comum, comprometer-se plenamente com as tarefas e os objetivos, desenvolver uma identidade grupal (que trará um sentimento ético de “nós” ao grupo – o ‘nós ético’) e, então, interagir com outros sujeitos e com a comunidade. Com a capacidade de julgar a realidade, propor soluções e realizar obras materiais, temos o sujeito coletivo (Silva, 2006).

É importante para a escola a existência de um ou mais sujeitos coletivos, comprometidos, pois buscarão novas realidades, mais humanas, melhor qualidade de ensino e de administração e interação com o sistema escolar. *A existência de sujeitos coletivos nas instituições é o que as sustenta e as conduz* (Silva, 2006, p.95).

Como sujeito coletivo, os alunos e professores têm oportunidade de criar uma obra juntos, realizar sonhos e ações em benefício do grupo. Segundo Machado & Chamlian (2007),

a constituição desse sujeito é fundamental para o comprometimento da comunidade educativa com o processo de inclusão, pois ele é capaz de se relacionar com a realidade, promovendo mudanças na cultura organizacional (p. 128).

Quando passam a fazer um juízo comum da realidade em que vivem, quando decidem trabalhar juntos, com comprometimento, quando criam uma identidade grupal, os alunos e professores realizam suas ações pelo bem-estar do grupo, fortalecidos pela memória de tudo o que vivenciaram juntos.

Esta realidade se concretiza na inclusão, com o envolvimento concreto da organização escolar. Como afirma Silva (2008):

A inclusão é um trabalho de toda equipe organizacional. Portanto, para pensar em inclusão com organização é importante pensar na necessidade da existência de sujeitos coletivos que sejam os sujeitos educativos de escolas destinadas ao acolhimento de todos (p. 20).

O sujeito coletivo vive uma experiência de unidade e solidariedade, resgata a identidade, a dignidade e a capacidade de cada um, possibilitando a restauração das relações e re-humanização da escola. Com a constituição de sujeitos coletivos na escola (alunos e professores) pode-se alcançar um único sujeito coletivo, transformando a instituição numa unidade, possibilitando diminuição da indisciplina e da situação

excludente e a *expressão deste anseio será a concretização de unidades escolares autônomas que interagirão responsavelmente com o restante do sistema escolar* (Silva, 2006, p.99).

Capítulo 3

Compreender o fracasso escolar e seu lugar na educação, nas relações entre professor-aluno e na formação docente

Muito se discute sobre o fracasso escolar. A cultura escolar já absorveu a idéia de que o aluno indisciplinado ou com dificuldade de aprendizagem será um fracassado, isto é, não atingirá as metas educacionais propostas. Essa situação provoca no aluno uma crise identitária e faz de nós, professores, absolutos no conhecimento e na determinação de quem terá sucesso ou fracasso. É perigosa esta situação, além de afetar nossa relação com os alunos e colocar em risco a qualidade de ensino.

As escolas relacionam o fracasso escolar às diferenças (socioeconômicas, culturais, biológicas) entre as crianças. Entretanto, a idéia de fracasso escolar é discutível; para Bernard Charlot (2000), o fracasso escolar não existe em si mesmo. O que há é a distância do conceito de aprendizagem entre professor e aluno.

Como diz Charlot (2000),

fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas (p.16).

No ambiente escolar, ele é aluno, mas, no todo, é um sujeito, um ser social que interfere e recebe interferências do meio em que vive, tem sua identidade e individualidade e se relaciona com outros indivíduos, Assim, possui uma relação com o saber, para a formação de sua identidade.

Não há aluno que não saiba ou não aprenda nada. A pergunta a ser feita é por que não se interessa nem consegue memorizar os conteúdos oferecidos na escola.

Em alguns casos, há dificuldades físicas e psicológicas resultantes de doenças ou deficiências, em outros, o problema está na distância entre o currículo e a realidade do

aluno, que, muitas vezes, não vê sentido no que aprende, o que o leva ao desinteresse e a ocupar seu tempo em sala de aula de várias outras maneiras.

O currículo necessita estar vinculado à realidade dos alunos e da comunidade, pois *a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida* (Bondía, 2002, p.27).

Participação quer dizer *tomar parte em algo ou fazer parte de algo* (Silva, 2003, p.11). Assim, participar da elaboração do currículo, numa prática interdisciplinar, possibilita ao aluno identificar-se com o conhecimento e relacioná-lo à sua vida e experiências, completando a situação educativa, dando sentido à educação e à escola.

A situação educativa

é aquela em que se dá uma superação de um estado por outro, mediante um caminho. É composta por três elementos fundamentais: um ponto de partida [a realidade do aluno], um ponto de chegada [os objetivos], um caminho [o método] (Silva, 2000, p.4).

Esta situação ocorre com êxito quando há interesse e adesão do aluno em participar das propostas do professor. Afirmo Silva (2008):

Se por um lado é da natureza do trabalho educativo a busca de superação de uma situação em direção a outra nova, nada impede que esta nova situação consista em consecução de objetivos realizáveis pelo educando, tais como melhoria da auto-estima, melhoria da expressão e da comunicação, aumento da autonomia, ampliação da capacidade de conviver com outras pessoas (p.14).

A situação de fracasso escolar permeia a história da educação e a sociedade brasileira. Nos séculos XVIII e XIX, importantes transformações advindas de revoluções políticas e econômicas, como as revoluções Industrial, Francesa e

Burguesas, marcam a transição do pensamento e modo de vida feudal para o capitalismo, definindo lugares e personagens que passam a influenciar a sociedade até os dias de hoje.

Europa Ocidental e Estados Unidos da América são os lugares onde nasce, se fortalece e de onde se propaga o capitalismo e suas regras; burguesia e proletariado são os novos personagens que ocupam o cenário social. O proletariado busca seu espaço e reconhecimento na sociedade, enquanto é explorado e forçado a permanecer onde está.

Em meio às lutas de classe, idéias e ideais que surgem para corroborar o capitalismo, os países do Leste Europeu, restante da América, Ásia, África e Oceania são submetidos à força capitalista dos mais desenvolvidos e estruturados, e a antiga nobreza e agricultores perdem espaço para uma burguesia instruída e rica, que passa a fazer parte da classe dominante e um proletariado iletrado, pobre, mas importante para manter a industrialização e o crescimento tecnológico dos países capitalistas.

Diante deste quadro nasce a idéia de que o homem pode ser bem-sucedido por mérito próprio, por suas próprias habilidades, fortalecendo o conceito de individualismo, próprio do capitalismo.

O positivismo (século XIX) valoriza o pensamento elitista, baseado na ordem e no determinismo, onde tudo e todos têm seu lugar estipulado na sociedade e devem aceitá-lo. Este conformismo é um dos mecanismos utilizados pela burguesia para manter o proletariado neutralizado por meio da escola e da educação. O ensino positivista permeia todos os sistemas educacionais ocidentais até meados da década de 1920. Com o surgimento da Escola Nova, na Europa, caracterizada pelo otimismo pedagógico, após a Segunda Guerra Mundial, e com mais força, após os movimentos sociais de 1968, abrem-se novos caminhos à educação, baseada nos princípios da democracia (Romanelli, 1997).

O sistema educacional brasileiro foi transplantado dos países desenvolvidos, apesar de a sociedade e a realidade brasileira serem diferentes. A escola aristocrática e elitista objetivava educar um grupo para governar um povo.

O ensino é direcionado aos que possuem melhores oportunidades e condições de permanecer na escola. Todos podem ter acesso a ela, mas nem todos têm condições iguais ou permanecem até o fim. Os professores ensinam a todos, mas dão maior atenção a alguns, aqueles que mais se destacam. Os filhos dos operários, agricultores e outros não conseguem permanecer muito tempo na escola ou conciliar os estudos com o trabalho, necessário ao sustento da família (Teixeira, 2002).

Este quadro da educação brasileira, dos primeiros anos do século XX, retrata preconceito, segregação, exclusão e desenvolve a cultura do fracasso escolar, classificando como fracassados aqueles alunos que não conseguem atingir as metas estabelecidas pelos professores, provocando muitas vezes a evasão escolar.

A partir da década de 1920, a Escola Nova identifica as causas da dificuldade de aprendizagem nos métodos de ensino e não apenas no aluno, não os exime de parte da responsabilidade, mas foca os sistemas de ensino e sua estrutura, além de defender a adaptação das atividades às necessidades e realidade dos alunos (Romanelli, 1997).

Apesar dos novos rumos a educação continuou e continua a sofrer impactos, agora de novos agentes. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) pedem da escola adaptações e adequações imediatas. O processo ensino-aprendizagem torna-se mais dinâmico, mas exige conhecimento e especialização de quem faz uso das NTIC's como auxiliares da educação. Os avanços industriais e tecnológicos configuram uma nova sociedade, com um novo mercado econômico e de trabalho que necessitam cada vez mais de mão-de-obra especializada e qualificada, com maior conhecimento, informações e tecnologias, pessoas capazes de adaptar-se a mudanças e transformações rápidas.

Estas são características de um mundo dinâmico e globalizado. A globalização funda-se no capitalismo e no neoliberalismo, necessários à manutenção do livre mercado mundial, onde quem não se adapta fica à margem do desenvolvimento. Países desenvolvidos investem mais e mais em educação e pesquisa e os países em desenvolvimento, como o Brasil, percebem a necessidade premente de adequarem-se a esta realidade, não só para elevar a qualidade de ensino e proporcionar a democratização da educação como também para participar dos benefícios da globalização. A educação

busca meios de se enquadrar às novas tecnologias, de atender às necessidades de um novo mercado de trabalho globalizado, de dinamizar e universalizar o ensino. Esta realidade em que a educação brasileira vive atualmente recebe suporte do PNE por meio de políticas educacionais que atendam as necessidades identificadas como a Educação à Distância e Tecnologias Educacionais, a Educação Tecnológica e Formação Profissional, além da Formação Continuada dos Professores.

Entretanto, a educação permanece com fortes características seletivas e elitistas, apesar de as políticas públicas visarem atender as demandas da sociedade, a universalização, democratização e qualidade melhor do ensino, garantir o desenvolvimento e aprendizado de todos os alunos, sua permanência na escola.

Teorias de herança familiar e social (pais iletrados e sem cultura, filhos iletrados e sem cultura; pais operários, filhos operários, entre outros), racistas, culturas diferentes, desigualdades sociais e outras ressaltam a incompetência de alunos pobres, por carência cultural (Patto, 1990).

A cultura do fracasso escolar fortalece-se pelo diagnóstico de aptidões, desenvolvimento e resultados dos alunos: o mérito pessoal.

Profissionais e especialistas da educação passam a explicar o fracasso escolar, a dificuldade de aprendizagem, a partir da desestruturação familiar, desigualdades sociais, deficiências ou falhas biológicas, entre outros, isentando a escola de qualquer responsabilidade.

Quanto à escola, suas atividades são *‘carregadas de padrões culturais estranhos e não satisfatórios para a subcultura a que se destinam’* (Patto, 1990, p.111).

Desde o século XIX, a escola

é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes. Como instituição a serviço do tecnológico necessário para enfrentar as crises [do capitalismo] [...] (Patto, 1990, p. 25).

Nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento as escolas permanecem com este perfil. O Brasil tem em sua formação social e cultural uma história de exploração, racismo, seleção, desde seu nascimento como país escravocrata, e em seu desenvolvimento a partir das imigrações e fortalecimento das elites agropecuárias e industriais. E é assim até o presente momento, como assinala Patto (1990):

A sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro [e privado] permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagógicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores (p. 106).

Nosso país vive à sombra do neoliberalismo. A escola, instituição social, reflete a sociedade em que está inserida, por sua cultura seletiva, elitista.

Podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui [...] (Arroyo, 1997, p.12).

Ao longo de décadas a escola mantém uma política excludente e neoliberal que valoriza o aluno de melhor aproveitamento e mais obediente. *Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes (Arroyo, 1997, p.13).*

A escola está coisificada. O neoliberalismo a induziu à produção. Os professores, como especialistas preparam a mão-de-obra, o processo ensino-aprendizagem é meio de produção, a sociedade exige resultados rápidos e positivos. O produto escolar (o bom aluno ou profissional) está condicionado aos materiais e recursos utilizados: alunos (*in natura*), recursos didáticos, currículo, professores. Se tudo isso for bom, obtiver bons níveis de aproveitamento, boa qualidade, haverá sucesso escolar, se forem de baixa qualidade, fracasso escolar. Esta é maneira como a sociedade individualista e neoliberal vê e trata a escola.

A escola, instituição sociocultural é formada por pessoas, onde existem relacionamentos interpessoais, de vários sujeitos, que têm (ou deveriam ter) autonomia, livre arbítrio e organizam-se em sujeito coletivo em benefício do bem comum. *A escola é uma organização socialmente constituída e reconstituída. Tem uma dinâmica cultural* (Arroyo, 1997, p.16).

A cultura escolar explica e, às vezes, legitima a cultura excludente do fracasso escolar. Crenças, valores, comportamentos de alunos e profissionais aglutinam-se para criar valores, crenças, comportamentos da instituição que se solidificam, materializam-se, por meio de práticas, planejamentos, currículos, condutas que envolvem a todos. Comenta de Arroyo (1997):

Não apenas alunos, professores, técnicos e gestores justificam e legitimam suas crenças e condutas nessa cultura escolar; também a pedagogia, a didática e as ciências auxiliares legitimam suas concepções elitistas, seletivas e excludentes nessa pesada cultura.
(p. 17).

A escola, ao produzir e reproduzir suas disciplinas, seriação, grades curriculares, níveis de aprendizagem, seleciona e exclui alunos que não conseguem atingir as metas, que não conseguem apreender informações, muitas vezes, não são utilizadas no dia-a-dia, na construção do cidadão.

Durante muito tempo a escola foi um espaço de reprodução de conhecimento, ascensão social, e não um ambiente inclusivo e fraterno (Teixeira, 2002). A escola necessita do apoio da comunidade, da família, do próprio aluno para combater a desestruturação provocada pelo neoliberalismo e falta de amor, que resulta na intolerância, e para desenvolver uma educação inclusiva e de qualidade.

Estudos, pesquisas e políticas públicas democráticas e mais adequadas à realidade têm contribuído para a re-humanização da escola, inclusão dos alunos segregados, democratização da educação e melhoria da qualidade do ensino.

Uma nova concepção de educação, resultado de um longo processo de transformações, enfatiza a mudança de comportamento, a valorização do entendimento (ler e compreender) e não apenas a absorção mecânica de códigos, sinais e conceitos. Assim, o conhecimento não é apenas finalidade, mas meio, para que cada um aprenda e apreenda o mundo e a escola seja re-humanizada.

Para Delors (1999), a educação tem quatro pilares: aprender a conhecer: para desenvolver suas capacidades, o aluno precisa aprender a pesquisar e saber que *o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência* (p.92); aprender a fazer: pôr em prática os seus conhecimentos, as competências que o tornem apto a enfrentar situações e a trabalhar em equipe; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros: desenvolver a compreensão do outro e a percepção da interdependência, respeito pelas idéias e valores diferenciados e busca da paz. *A educação tem por missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos* (p.97), e aprender a ser: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, a ser sujeito, cidadão, usar a sua liberdade de pensamento e escolha, ser responsável e utilizar seu saber experiencial para dar sentido à sua vida.

Hoje, a escola caminha para a universalização, valoriza a gestão democrática e humana, busca maior autonomia por meio da descentralização dos sistemas de ensino e maior participação do aluno no processo ensino-aprendizagem.

A interdisciplinaridade contribui para esta participação; ela auxilia o aluno a compreender a inter-relação entre as disciplinas e com sua vida, descobrindo um sentido para o conhecimento e para a própria escola e a Educação. A interdisciplinaridade cria o elo entre a produção do saber, a experiência e a formação dos cidadãos, a relação entre as partes (saberes) e o todo social.

A experiência é algo que nos acontece, nos toca, forma e transforma: *o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana* (Bondía, 2002, p.27). Um saber único e singular como o sujeito que o tem, que o apreende por meio da experiência.

A formação desenvolve-se ao longo da vida, transcende a escolaridade formal, é um processo de ensinar e aprender por meio de diferentes agentes e espaços educativos.

Tardiff (2002) aponta vários saberes: das Ciências da Educação, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Os quatro primeiros, saberes formais, fazem parte da formação inicial do professor.

No entanto, o saber experiencial (que dá suporte à história de vida), não é considerado, muitas vezes, pelos próprios profissionais de educação. É preciso considerar que o professor sabe, compreende e acredita, e constrói sobre estas bases. O aprendizado deve ser associado à ação, reflexão e colaboração, precisa de tempo, deve mobilizar as emoções e ser realizado nas culturas da escola, da comunidade e do País (Tardiff, 2002).

Na formação inicial e continuada, são valorizados conhecimentos formais e tradicionais, distantes da experiência do professor. E as relações com o aluno, com seus pares, a comunidade, o conteúdo escolar, a cultura? A formação se dá em todos esses domínios, pois a construção do sentido (da formação e da experiência) é subjetiva e coletiva, daí a importância do grupo.

O saber viver fomenta uma formação docente inovadora e ousada, uma relação saudável e afetiva entre professor e aluno e entre o sujeito e o conhecimento. O professor ajuda a construir conhecimento, compartilha experiências, dá significado ao ensino, cria vínculo com os alunos e com a comunidade e cresce profissional e pessoalmente nessas relações.

Este novo enfoque na formação de professores abre caminho para a re-humanização da escola e da própria educação,

[...] como uma experiência global a levar a cabo ao longo da vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade [...]. A educação passa a ser

considerada em toda a sua plenitude: realização da pessoa, na sua totalidade, aprende a ser (Delors, 1999, p.90).

A formação docente precisa ser contínua para a construção de um profissional comprometido com a educação, sensível às questões relacionais no ambiente escolar, levando à maturidade profissional (processo contínuo), criatividade e prazer em sua profissão.

A formação docente caminha para mudanças, devendo evitar o modismo, o excesso, a banalização da formação, a mediocridade. Afirma Perrenoud (1999):

[...] a despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das idéias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente, porque depende pouco do processo técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotina. É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz ipso facto por uma evolução das práticas pedagógicas (p.1).

A escola adapta-se lentamente às evoluções sociais e tecnológicas, como que para proteger-se e absorver melhor as mudanças. Quanto ao professor, também passa por transformações e adaptações em sua formação continuada e a própria formação acaba por adequar-se às mudanças.

Anísio Teixeira (1963) já apontava nos professores a distância do perfil necessário à nova formação dos estudantes: *Ainda não fizemos em educação o que deveria ter sido feito para preparar o homem para a época que ele criou e para a qual foi arrastado (p.7)*. É necessário formar professores capazes de lidar com a complexidade e amplitude de seu tempo, diferente do perfil clássico: o mestre, guardião e transmissor da cultura. A expansão dos meios de comunicação pede uma nova formação de professores, mediadores do conhecimento e que valorizem seus saberes experienciais, tendo um vínculo maior com seus alunos.

Em meio à reformulação de currículos, objetivos, destaca-se a história de vida, que tira o professor da condição de autômato e racionalização árida, valorizando as experiências, saberes de experiência, propiciando uma nova visão de si mesmo, de sua profissão e objetivos, o que repercute em sua atuação e na qualidade do ensino.

O processo de formação é importante para a constituição do sujeito, vai além do aprendizado escolar, profissional e institucional. Como afirma Pineau (2004), *transformar tudo em formação permanente implica transformar a formação* (p.164).

Capítulo 4

Compreendendo quem somos para poder incluir

A teoria sem a prática é vazia, sem vida, sem cor e a prática sem a teoria é senso comum, não tem força, vai à roda de qualquer vento. Este foi o impulso para o surgimento deste trabalho, atrelar teoria a prática a partir das experiências vividas no cotidiano escolar e do conhecimento adquirido até o momento.

A percepção que temos do aluno pode mudar a partir da percepção que temos de nós, professores. Ao propormos uma situação educativa devemos ter em mente seu significado para o aluno. Para isso precisamos conhecê-lo, saber quem é e quem ele pensa que é, pois o comportamento corresponde à auto-imagem.

Como esperar de um aluno ridicularizado diante dos colegas pelo professor um bom comportamento e aproveitamento escolar? Valorizar a afetividade e a auto-estima dos alunos passa a ser prática constante quando percebemos nossa importância como exemplo e modelo. Podemos até substituir um membro familiar nas representações de nossos alunos.

Colegas criticavam e rejeitavam alunos, não conseguiam vê-los como pessoas, diminuía sua estima, cobrando uma postura adequada em sala de aula e bons níveis de aprendizagem. Tal percepção instaurou em mim a crise pessoal e profissional, que me levou ao Programa de Mestrado em Educação.

Este trabalho nasceu de muitas leituras, pesquisas, discussões, crises e transformações pessoais e profissionais, como resultado das mudanças ocorridas, não só em nível particular, mas também na própria escola. A intenção é contagiar colegas professores a buscar o conhecimento científico e mudar o *status quo*, como um sujeito coletivo. Ainda é um processo, um caminho a ser percorrido, mas as mudanças já começaram. E isso é o que importa.

Uma nova concepção de educação e sociedade se faz por vontade pública e é essencial que o sistema educacional assuma essa vontade. Para operar as transformações nos modos de relação

dentro da escola é, também, necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva. Dito de outra forma, é necessário que todos os agentes institucionais percebam-se como gestores e técnicos da educação inclusiva (Paulon, 2005, p.22).

Pesquisa bibliográfica em bibliotecas concretas e virtuais (UNICID e USP), em bancos de dados (EBSCO e DEDALLUS), em revistas e periódicos, apontou a existência de vasto material a respeito de educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais ou com deficiências. Entretanto, pouco se fala sobre a relação entre a identidade do aluno, sua auto-estima e desenvolvimento.

A inclusão praticada por meio das relações entre professor e aluno possibilita minimizar as questões comportamentais e de aprendizagem em sala de aula.

Após várias mudanças e contratempos na direção da escola, campo de nossa pesquisa, vivemos um momento de estabilidade e direcionamento responsável das ações. O respeito, a afetividade e a inclusão são palavras de ordem da nova direção. Num primeiro momento a intenção era pesquisar as relações e a inclusão por conta da ausência dessas práticas, em todos os níveis. Agora a intenção se reafirma pela comprovação de que é viável a re-humanização da escola e a inclusão tanto no âmbito educacional como no relacional. A educação inclusiva não atende apenas alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos, em qualquer situação, ultrapassando os muros da escola.

A compreensão da necessidade do trabalho em grupo para alcançar os objetivos pedagógicos e humanos (qualidade do ensino, aproximação entre professores e alunos, convivência de qualidade, maior participação e comprometimento dos alunos, compromisso dos professores em trabalhar com projetos e currículos condizentes com a realidade dos alunos, entre outros) na escola, a valorização da unidade e solidariedade propiciaram uma abertura, entre professores e direção, para o desenvolvimento da pesquisa e para se que apresentasse, de modo detalhado, a proposta de inclusão discutida e defendida pela pesquisadora e desenvolvida neste trabalho.

A direção, da escola pesquisada, colocou-se à disposição, juntamente com as duas coordenadoras pedagógicas (período diurno e noturno). A proposta era pesquisar o tema com professores e alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Após analisar a extensão da pesquisa e as prováveis barreiras (tempo, material, experiência, disposição dos entrevistados), restringiu-se a pesquisa para o Ensino Fundamental, cujos alunos, por conta da idade, não sabem se defender, são mais expostos e sua identidade ainda é frágil.

Muitos de nós, professores, temos, muitas vezes, o hábito de planejar tudo e esquecemo-nos das variáveis e surpresas que mudam o planejamento e até o foco da ação. Uma semana antes de começar a pesquisa e a coleta de dados conversei com as coordenadoras e o grupo de professores, nos HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Qual não foi a surpresa, quando os professores do Ensino Médio, diurno e noturno, reivindicaram sua participação bem como a dos alunos na pesquisa. Outra vez, o alvo da pesquisa mudou e agora de modo definitivo. Voltei à opção inicial e percebi que foi boa escolha, porque proporcionou um panorama mais completo e diversificado dos alunos, suas identidades, relações interpessoais e como isso afeta o comportamento e a aprendizagem.

Por ser uma pesquisa qualitativa, exploratória, não houve preocupação numérica, mas de identificar informações relevantes, somando-se à experiência da autora na escola, para avaliar os resultados.

A escolha dos professores seguiu o seguinte critério: apresentei a pesquisa e a proposta de coleta de dados, perguntando quem gostaria de participar. De 35 professores 80% (28) prontificaram-se a participar; desses escolhi aqueles com perfil, tempo de casa e de trabalho diferentes, além da disponibilidade para as entrevistas e questionários, número de turmas e tempo passado na escola durante a semana. No transcorrer da coleta de dados, alguns professores se ofereceram para participar das entrevistas, o que foi prontamente atendido. A escolha do local (a escola) e dos horários (HTPC's) das entrevistas e questionários ficou a cargo dos entrevistados que apreciaram a oportunidade de decisão a respeito da questão.

Quanto à escolha dos alunos, deixei a critério dos professores, a pedido deles. Apenas sugeri que escolhessem, em igual número, alunos considerados ‘bons’ e ‘fracos’. Em seguida apresentei-me aos alunos, disse dos objetivos e perguntei quem gostaria de participar. Alguns, desconfiados, receosos, recusaram-se a participar, o que foi respeitado. Ao todo foram 32 alunos e 11 professores.

Inicialmente foram aplicados questionários estruturados aos professores e alunos. Os professores responderam na escola ou levaram para casa, os alunos eram retirados de suas turmas, com o consentimento dos professores, e levados para uma sala à parte, a fim responder com maior liberdade e tranquilidade; os alunos do Ensino Fundamental me pediram para ficar juntos; separei-os em dois grupos e os observei: um de 5ª e 6ª série e outro de 7ª e 8ª série. Cada um respondeu o seu questionário, sem a interferência do outro colega e os alunos do Ensino Médio não apresentaram questionamentos.

Seguiram-se as entrevistas, individuais. No Ensino Fundamental, os alunos pediram ‘fervorosamente’ para ficar juntos, quando dos questionamentos, assim como ocorreu com os questionários. Inicialmente houve preocupação com a possibilidade de um influenciar na resposta do outro; após uma boa conversa com todos, arriscamos aceitar a proposta e realizamos as entrevistas nos moldes do questionário, em grupos. Apenas as entrevistas com questões pessoais, relacionadas à identidade de cada um, foram feitas individualmente para os alunos do Ensino Fundamental. Foram preparadas entrevistas estruturadas e semi-estruturadas. No decorrer da pesquisa percebi a necessidade de um roteiro, mas as entrevistas seguiram o curso natural de uma conversa. Alguns professores e alunos mostraram-se mais reticentes e pontuais, por isso optei pela entrevista estruturada. Quando as questões eram mais pessoais, no caso dos alunos, segui uma estruturação, deixando a cargo de cada um continuar a falar ou não. Neste momento outra surpresa: quando alguns alunos souberam do cunho da entrevista vieram à minha procura a fim de participar, falar, o que foi concedido.

Alguns entrevistados gostaram da oportunidade de falar, sem a preocupação de ser avaliados, criticados ou censurados. No entanto, alguns professores e alunos do período noturno preferiram fazer as entrevistas como se fossem questionários: escritas.

Em seguida, pesquisei o arquivo das advertências dos alunos, desde 2006, priorizando os alunos e professores participantes das entrevistas e depois alguns outros, que estavam em evidência pela frequência nas advertências.

4.1 A pesquisa de campo

Os questionários – um para o professor, outro para o aluno - foram elaborados com questões semi-abertas, que visavam identificar a percepção, a compreensão de questões relacionadas ao cotidiano escolar. Todos responderam.

As entrevistas, com questões semi-abertas, tinham por objetivo a confirmação da hipótese levantada e da coerência das respostas dadas nos questionários e entrevistas.

As entrevistas direcionadas aos professores ocorreram num único momento. A primeira buscou levantar a percepção e a opinião pessoal em relação à escola e aos alunos, a segunda, um pouco mais densa, a opinião profissional.

Com relação aos alunos as entrevistas foram elaboradas para ocorrer em três momentos e uma a uma. Em algumas ocasiões, aconteceram no mesmo dia. A primeira focou opiniões pessoais do aluno sobre sua relação com a escola; a segunda sua relação com o professor, com os colegas, com a educação; a terceira tinha por objetivo conhecer até que ponto o aluno conhecia a si mesmo, tinha consciência de sua identidade e como isso poderia afetar seu comportamento e aproveitamento escolar.

No Ensino Médio diurno (terceiros anos) e noturno (primeiros anos) as entrevistas foram realizadas individualmente. Uma entrevista foi feita em grupo, com os alunos da manhã e da noite, a pedido, uma espécie de entrevista final, que a princípio não estava programada, mas que foi de grande ajuda. No Ensino Fundamental elas aconteceram em dois grupos sem prejuízo ou comprometimento dos resultados.

A análise documental foi feita a partir de fichas de ocorrências disciplinares consideradas sérios em sala de aula, de 2006 e 2007. Foram escolhidas oito fichas que representam os fatos mais constantes de alunos do Ensino Fundamental, uma vez que

não estavam disponíveis para análise as fichas do Ensino Médio. Entretanto, algumas foram verificadas e retratam a mesma realidade do Ensino Fundamental.

Parte dos documentos analisados pertence a alunos entrevistados, outros a alunos que não puderam ser contatados. Quanto aos professores apenas três participaram do processo de coleta de dados.

Os alunos participantes são, em sua maioria, filhos de pais separados, com dificuldades socioeconômicas, alguns moram longe da escola, os mais velhos já trabalham e todos esperam um bom relacionamento com o professor.

4.2 Análise

A educação inclusiva é uma possibilidade para resgatar a dignidade humana no ambiente escolar. A construção de um espaço de acolhida não depende de recursos pedagógicos, espaço físico, mas das pessoas, das relações interpessoais, pois são as pessoas que dão vida e constituem o espaço inclusivo por meio do sujeito coletivo.

A relação professor-aluno pode ser uma aliada no combate à indisciplina, violência, falta de interesse e dificuldade de aprendizagem. Durante o processo de coleta de dados percebemos essa consciência na fala dos professores⁶:

Catia: Você acredita que o relacionamento entre professor e aluno tem que ser profissional ou pode ser um relacionamento mais próximo?

Professora M.: [...] Aquela situação: eu sou professora e ele é o aluno, então, ele não vai ter diálogo com o aluno. Ele tem que saber que o aluno tem problemas, nós, professores, também temos, mas que o aluno tem uma bagagem [...].

Professor J.: [...] Eu acho que deve se estender para o amigável, principalmente na rede pública de ensino, pela carência do aluno em vários fatores.

⁶ A escola e todos os envolvidos na pesquisa têm nomes fictícios, visando preservar a identidade.

Professora H.: A meu ver, sim. Por quê? Todo mundo tem a imagem pra vida inteira de um professor, entendeu? Todos passaram pelas nossas mãos [...], seja qual for o setor, você sempre tem um professor que ficou na memória. [...] Eu acredito que o professor, ele também tem, talvez, necessidade de orientar não só profissionalmente, culturalmente, mas sim ajudar a forma o cidadão.

Professor W.: A relação professor e aluno tem que ser uma relação de confiança e amizade, pois, quando se estabelece a empatia de ambas as partes, o processo ensino-aprendizagem se torna muito mais proveitoso.

Os alunos também acreditam num bom relacionamento com os professores e, com poucas exceções, admitem já viver essa situação:

Catia: Professor e aluno podem conviver bem, como amigos, em sala de aula? Por quê?

Aluna Bc. (3º Ensino Médio): Assim, tem alguns professores que você consegue ter um nível mais próximo e alguns é só profissional. Mas eu acho que, quanto mais o professor tiver um nível mais próximo, mais o aluno vai ter vontade de aprender e vontade de tá li sempre querendo mais.

Aluna Nd.(3º Ensino Médio): Eu acho que, se a sala tem um professor com ela, que ela pode confiar naquele professor, eu acho que a sala, ela vai bem, ela flui melhor.

Aluno D. (6ª s): Tem que ser todos os professores e alunos unidos

Catia: Como é o relacionamento entre você e seus professores?

Aluno Br. (3º Ensino Médio): Alguns sim, bom.

Aluna Lt2. (6ª s): É uma boa relação.

Aluno Dn. (5ª s): Os professores bons, eu sou bom, os professores ruins, eu sou ruim.

Aluna Mr. (7ª s): Eu tenho um bom relacionamento.

A relação não é livre de conseqüências. Nós, professores, somos modelo, exemplo para muitos alunos. Nossas atitudes e conduta em sala de aula interferem no comportamento, aprendizagem e formação da identidade dos alunos, como mostram suas falas:

Catia: E durante as aulas [...] você acredita que o professor pode influenciar na formação da identidade do aluno?

Professor W.: Eu acredito que sim. Eu acho que o professor tem um papel fundamental pra que o aluno se descubra e possa ter perspectivas na vida. De que forma? Trabalhando a questão da auto-estima, o aluno tem que se sentir motivado pra que se descubra enquanto identidade, ele precisa ser valorizado em tudo o que faz, independente se o desempenho dele é aquilo que você espera, mas pra ele, talvez aquilo seja o muito.

Professora R.: Sem dúvida! Pode sim! Eu acho que o professor pode levantar o aluno como ele também pode derrubar. [...] Eu acho que o professor, dependendo de como ele age com o aluno, ele faz isso sim, sem dúvida que faz.

Catia: Você acredita que o seu comportamento em sala de aula interfere, influencia as atitudes do professor?

Aluna GM. (3º Ensino Médio): Não, porque eles generalizam tudo. Conforme a sala for é o que eles vão ser.

Aluna Bc. (3º Ensino Médio): Eu acho que interfere sim, porque, se o aluno não tiver o respeito pelo professor, ele (professor) não vai ter, do mesmo modo que, se o professor não tiver o respeito pelo aluno, o aluno vai desrespeitar ele, com certeza.

Aluno D. (6ª s): Sim.

Aluna Gl. (1º Ensino Médio): Sim, porque eles me tratam muito bem, pois eu faço o mesmo.

Aluno C. (7ª s): Porque, se você for um bom aluno, por exemplo, o professor vai te explicar melhor as coisas, vai dar mais atenção pra você.

Durante as entrevistas e questionários, pudemos observar certa tensão no relacionamento entre professores e alunos, talvez devido à ansiedade de ensinar, manter a ordem, ajudar ou agradar, fazer tudo corretamente, reprimir seus impulsos:

Catia: Como você, aluno, gostaria de ser?

Aluno V. (5ª s): Eu gostaria de ser um aluno mais comportado, eu converso muito.

Aluna Lt2. (6ª s): Gostaria de ser um pouco mais quieta.

Aluno G. (5ª s): Gostaria que os professores dessem mais atenção pra mim.

A indisciplina foi apontada como causa das crises, a dificuldade de aprendizagem uma consequência daquela, salvo algumas opiniões que lembraram razões biológicas. Nessa situação a rebeldia é consequência do abuso de autoridade, da incompreensão (Aquino, 2003). Para os professores, as causas dos problemas estão em algumas instituições sociais em falência, como o sistema educacional, a família, falta de respeito dos alunos, entre outros; para os alunos, na dificuldade em entender o que o professor quer deles, no autoritarismo, na relação entre ambos. No entanto, há disposição para compreensão, como mostram as falas:

Catia: O que você entende por indisciplina?

Professora Gc.: Como um grito de socorro, muitas vezes incompreendido.

Professor W.: Indisciplina é quando os alunos, ele não atendem determinadas regras que para o professor, muitas vezes, é correto, mas que, para o aluno, muitas vezes, não é. Então, se você tentar enxergar o ponto de vista do aluno, certamente vai entender melhor o aluno indisciplinado.

Professora I.: Um aluno que não consegue, ele chega a atrapalhar a aula, ele chega a tirar o direito que o outro aluno tem de aprender. Isso é um aluno indisciplinado. [...] Aquele que tem dificuldade de aprendizagem, alguns caminham pra indisciplina e outros procuram, tentam, até que uma hora ele aprende alguma coisa [...].

Professora M.: Indisciplina é aquele aluno que vem pra escola só pra bagunçar, ele não produz nada. [...] Agora, caso esse aluno tenha problema familiar, ele vai trazer essa bagagem pra escola e vai prejudicar não só ele, mas todo o contexto em que ele está inserido.

Aluno C. (7ª s): Indisciplina, ah, é ser mal educado.

Aluno Fc. (7ª s): Responder ao professor, bagunçar na sala, não deixar os outros fazer lição.

Aluno Br. (3º Ensino Médio): Tem alguns professores que, com o autoritarismo deles, desafiam os alunos e os alunos não gostam disso.

Aluna Bc. (3º Ensino Médio): Porque vai chegar uma hora que de tanto o professor ser autoritário, ele (aluno) não vai tá mais nem aí pra o que tá acontecendo. Ele vai deixar quieto, vai falar: ‘Ah, já que ele quer ser autoritário demais, eu não vou fazer mais nada também’.

Para Charlot (2000), situações de fracasso podem ser revertidas. Respeitar o saber e o tempo de cada aluno para aprender faz a diferença. Boa parte dos professores pensa da mesma forma, desfazendo o mito do fracasso escolar.

Catia: O que você entende por fracasso escolar?

Professora Gc.: Fracasso escolar, na minha opinião, é o fracasso do sistema como um todo e não somente do aluno.

Professora MN.: Não é fracasso. Veja bem, tem aquele aluno que vai levar muito mais tempo que o outro. Tem aquele aluno que vem bonitinho de casa, uma família bem equilibrada, ele tá pronto! [...] Agora aquele aluno que vem com deficiência alimentar, briga familiar, ele tem muita coisa pra ele vencer até ele chegar ao conhecimento. Então, ele vai passar por um monte de fases, não é fracasso escolar.

Professor W.: Olha, eu acho que existe uma estrutura de sociedade que está levando o aluno muitas vezes a essa condição de fracasso.

A consciência acerca da questão fracasso escolar contribui para a adesão e prática da inclusão no cotidiano escolar. Questionados, os professores afirmaram observar poucos alunos em condição excludente, entendendo ser uma consequência de preconceitos, timidez e demonstrando preocupação em ajudar a resolver a questão:

Professor W.: Temos sim. Nós temos alguns alunos, no caso, os mais tímidos, às vezes, eles acabam se isolando.

Professora R.: O problema é quando tem algum aluno com algum problema que eles percebem que é o 'calo', que eles podem maltratar, judiar.

Professor J.: Eu creio que, às vezes, por aprendizagem, pode ser consequência.

Professora MN.: Tem aqueles que são discriminados ou que se auto-discriminam, mesmo. Se separam.

Catia: Como você resolve esta questão?

Professor N.: É difícil.

Professora H.: Procuro distribuir igual a todos. Sou muito adepta da inclusão e alunos 'apagados', que não participam, justamente são esses os meus pontos de partida.

Professora MN.: O que nós fazemos é tentar envolver esse aluno em atividades coletivas, pra que ele se aproxime. Também tem aquela questão de respeitar a individualidade. Tem seres que são mais introspectivos, tem pessoas que preferem trabalhar um pouco mais isoladas.

Catia: Você acha que uma postura, uma fala do professor pode contribuir para esta exclusão?

Professor J.: Contribui, contribui e eu tô percebendo isso.

Professor N.: Às vezes, piora! Dependendo do professor, pode piorar.

Poucos alunos admitem viver uma situação de exclusão e rejeição pelos colegas ou pelo professor, entendem ser uma situação provocada por eles mesmos por conta da timidez ou dificuldade de aprendizagem, e, por vezes, de uma fala ou postura negativa do professor:

Catia: Como você se relaciona com seus professores?

Aluno Fc. (7ª s): Não muito bem.

Catia: Você se sente excluído?

Aluno Fc. (7ª s): Sim.

Catia: Quando um professor classifica, julga você, qual o seu sentimento?

Aluna Nt. (8ª s): Eu me sinto mal, porque tá fazendo isso comigo.

Catia: Você acha que a maneira como o professor vê você interfere no seu aprendizado?

Aluno D. (6ª s): Sim, porque tudo pra ele, ele acha: 'Ah, eu já aprendi, eu vou sentar aqui e vou deixar eles bagunçar que eu vou ganhar o meu salário do mesmo jeito'.

Catia: Numa situação dessa você se sente uma pessoa querida?

Aluno D. (6ª s): Não.

Catia: Mas você se sente parte do seu grupo?

Aluno D. (6ª s): Sim.

A atitude inclusiva acolhe, auxilia no comportamento, estimula a aprendizagem, desenvolve de modo positivo a identidade do aluno. No entanto, quando o professor não valoriza sua posição de educador pode provocar situações de exclusão.

A maioria dos alunos (cerca de 80%) demonstra administrar bem as situações. Colocam-se numa posição de defesa, tornam-se, por vezes, desanimados ou rebeldes, mas por um curto período, têm claro o papel do professor, ensinar, e o seu, aprender, e que, apesar das adversidades, todos estão do mesmo lado.

A preocupação com os alunos que se sentem rejeitados é evidente entre os professores e direção. A formação identitária e um currículo significativo são preocupações demonstradas pelos professores:

Professora MN.: Tudo o que você conseguir acrescentar pra ele você já melhorou. Nem que seja aquele lápis que você deu pra ele, dizer que ele é cidadão. Ele tem que ter a merenda, o

material escolar. Você tem que começar do concreto. Ele é um ser social, que tem direito, que tem que ser atuante e que tem que cooperar com o direito dos outros.

Eu dou aula de Geografia; então, você vai, trata do ciclo da água. Então, você vai falar da enchente na rua dele, não é? Então, você tá falando de uma coisa tão próxima dele e você falou de uma forma que ele tá aceitando, tá querendo te ouvir.

O sujeito coletivo possibilita a prática da educação inclusiva e a unidade entre os envolvidos, auxilia na formação do cidadão, da identidade do aluno, a compreender e lidar melhor com a indisciplina, o sentimento de exclusão, a dificuldade de aprendizagem, como mostram as falas:

Catia: E o rendimento, o comportamento dele, podem ser influenciados pela postura do professor?

Professor N.: Com certeza. [...] Outro dia a gente se reuniu. Os professores da 6ª A e a Lt, lá na salinha, pra dar uma bronca nela, aquela bronca do tipo de mãe. E eu sinto que ela melhorou, apesar de tudo, eu sinto que, de julho pra cá, ela deu uma boa melhora, ela tá tentando e eu acho que isso é um avanço gigantesco.

Catia: Então, a partir do momento em que ela começou a se sentir parte de alguém, de algum grupo, isso fez com que ela melhorasse?

Professor N.: Sim. Mas é difícil, porque eu acho que é um trabalho dela e nosso. A gente, além de ser professor, passa a ser outra coisa, que eu também não sei o que é, não é só educador.

4.3 Compreendendo os resultados

Na coleta de dados, havia uma previsão negativa, de que a relação professor-aluno estivesse rompida, sem possibilidade de inclusão. No entanto, os resultados se mostraram positivos, embora haja barreiras, preconceitos, abusos a serem vencidos, mas em número bem menor.

4.3.1 Análise documental

Nas fichas de ocorrência verifiquei com maior frequência o desinteresse do aluno em participar das aulas, comportamento irrequieto e rebelde, agressividade, falta de respeito para com o professor; quanto ao professor, observei a valorização de pequenos atos indisciplinares, a busca pelo respeito, preocupação quanto à participação do aluno em aula.

Muitas vezes, nós, professores, exageramos na busca pelo respeito e disciplina. Reprimimos muito pequenos atos indisciplinares, brincadeiras, que fazem parte do amadurecimento do aluno, o que provoca um efeito cascata: a sala inteira indisciplinada e desinteressada.

Atualmente, ser professor é uma tarefa trabalhosa, por vezes, perigosa, haja vista os fatos divulgados pela mídia e comentários de colegas, relacionados à agressividade e falta de respeito dos alunos para com os professores.

Essa crise aponta a necessidade de resgatar uma relação amigável entre professor e aluno, re-humanizar a escola por meio da inclusão e do sujeito coletivo.

4.3.2 Questionários

A análise dos questionários respondidos pelos alunos do Ensino Fundamental aponta:

- Dificuldade do aluno em se perceber como sujeito, cidadão, pessoa, é muito inseguro ainda;
- A escrita mostra dificuldades de aprendizagem;
- O aluno se cobra muito quanto ao rendimento escolar e um comportamento mais rígido, entendido por ele como adequado, disciplina;
- Acredita que o professor o vê de modo positivo;
- Deseja um melhor relacionamento com o professor, mas é inseguro quanto a isso;

- Muitas vezes, a indisciplina é o resultado de uma aula mal preparada, incompreensão ou falta de comprometimento do professor;
- O aluno deseja um professor bem preparado, dedicado, compreensivo, amoroso, acolhedor, paciente, firme.

Os questionários dos alunos do Ensino Médio, 3ºs anos do período matutino e 1ºs anos do período noturno apontam:

- O aluno possui maior consciência de sua identidade, valoriza-se e preocupa-se com sua formação global;
- Há cobrança, busca por um comportamento mais adequado em sala, maior aproveitamento das aulas;
- Percebe o professor como um profissional preparado, mas pouco valorizado na própria escola;
- Valoriza um bom relacionamento com os professores como um dos caminhos para resolver questões disciplinares e de aprendizagem;
- Alguns poucos demonstram desânimo e descrença na melhora da qualidade de ensino e do relacionamento professor-aluno, vendo o professor como alguém distante, sem interesse;
- A escrita mostra dificuldades de aprendizagem;
- Acredita que o professor o vê de modo positivo.

O questionário dos professores traz estas informações:

- A sala de aula é um espaço de interação com os alunos, que propicia troca de conhecimentos e relacionamentos. Para alguns, aparece como um ambiente opressor, indiferente em dado momento. Esperam dela um ambiente acolhedor, bem equipado, adequado ao aprendizado e à inclusão;
- No âmbito pessoal, os professores se vêem como lutadores, sobreviventes, abertos, flexíveis, buscando aprimorar-se a cada dia, inclusive profissionalmente. Muitos apontam a necessidade de melhores condições de trabalho e formação continuada;

- Como profissionais, os professores se vêem dedicados, próximos aos alunos, dispostos a mudar quando necessário, competentes, embora, por vezes, desanimados. Desejam atender as expectativas e necessidades educacionais dos alunos, ser mais próximos, ter mais paciência e compreensão;
- Acreditam que o aluno os vê como profissionais rígidos, distantes, mas também comprometidos e, em alguns casos, até substitutos da família;
- Alguns vêem os alunos como pessoas irresponsáveis, alienadas, descomprometidas. A maioria os percebe como sujeitos, pessoas, entendem sua singularidade e necessidades. Anseiam por alunos interessados, comprometidos, dispõe-se a ajudar, desejam apoio de outras instituições (família, Igreja, Governo);
- Entendem que um bom relacionamento com os alunos facilita o processo ensino-aprendizagem e a questão comportamental.

4.3.3 Entrevistas

As entrevistas realizadas com os professores trouxeram importantes esclarecimentos:

- Refletem sobre sua profissão, a influência que causam na vida dos alunos, sua postura em sala de aula, o futuro da educação;
- Reivindicam reconhecimento, respeito, melhores condições de trabalho, mais oportunidade para a realização de formação continuada;
- Vêem o aluno como sujeito em construção, pessoa, mas culpam o sistema educacional, a família e o aluno pelo excesso de indisciplina, alto grau de dificuldade de aprendizagem, desinteresse do aluno;
- Valorizam uma boa relação com o aluno como possibilidade de minimizar situações de crise em sala;
- Apóiam a educação inclusiva, acolhimento, compreensão, paciência e entendem ser necessária a unidade para obter sucesso (busca pelo sujeito coletivo);
- Identificam alunos indisciplinados, com dificuldade de aprendizagem, em condição de exclusão dentro do grupo a que pertencem. Alguns não sabem

como resolver essas questões, mas a maioria investe no bom relacionamento, aulas bem preparadas, significativas e inclusão.

As entrevistas realizadas com os alunos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, revelam práticas inclusivas na escola e boa relação com os professores, apesar dos percalços inerentes ao cotidiano escolar:

- Ainda são muito inseguros quanto a si mesmos, sua identidade está em formação e são influenciados pelas ações do professor; no Ensino Médio, os alunos são mais maduros, têm consciência de sua identidade, reconhecem-se como sujeitos atuantes na escola e na sociedade;
- Alguns dizem ser excluídos de sua turma pela dificuldade de aprendizagem, comportamento inadequado, tido como indisciplina, e modo como o professor percebe e se relaciona com eles. A maioria, no entanto, diz não enfrentar esta situação de exclusão, não se preocupar com a maneira como o professor os percebe e não ter problemas para aprender;
- Os alunos afirmam que um bom relacionamento com os professores ajuda na aprendizagem, diminui a indisciplina, pois demonstra afeto, aceitação, pertencimento ao grupo;
- Quase todos têm uma atitude de ‘ação e reação’, isto é, se o professor tiver uma atitude positiva em relação ao aluno, este terá a mesma atitude; a regra vale para as atitudes negativas; sob a ótica do aluno todas as ações partem do professor, cabendo-lhes as reações;
- Todos acreditam num bom relacionamento com os professores, mas denunciam o abuso de poder, falta de preparo, comprometimento e dedicação de alguns professores, o que leva à indisciplina e dificuldade de aprendizagem.

4.3.4 Conclusão

A coleta de dados demonstra certa preocupação e dedicação, por parte dos professores, em manter um bom relacionamento com os alunos e acolhê-los. Indisciplina, dificuldade de aprendizagem, atritos, abusos, falhas existem, mas não dominam a realidade escolar. A indisciplina revela uma necessidade que a inclusão pode suprir: o sentimento de pertencimento, de ser amado e compreendido. Em seus relacionamentos professor e aluno promovem um encontro, que propicia formação e comunicação. Neste encontro está o sentimento de pertencimento, onde estão implícitos o acolhimento, o amor, a ternura, a solidariedade, a compreensão. O pertencer, então, traz conforto, segurança, confiança, felicidade.

Pequeno número de professores e alunos discorda em questões, como disciplina e aproveitamento escolar, porém, concordam quanto à importância da relação professor-aluno e inclusão.

Considerações Finais

O trabalho aponta para a importância de compreender o papel da educação, da inclusão, o porquê da indisciplina e como o sujeito coletivo pode dar suporte às mudanças do cotidiano escolar e da própria educação.

Este trabalho nasceu da necessidade de entender por que alunos se sentem rejeitados, sem lugar dentro da própria turma, da expectativa de conquistar outros professores para a educação inclusiva e criação de um ambiente inclusivo.

As políticas públicas educacionais, formuladas e implementadas adequadamente, de acordo com a realidade das escolas, podem viabilizar o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, além de garantir educação global e de qualidade (Delors, 1999).

A educação deve ser global, para toda a vida, porém, não é apenas democrática, mas também inclusiva. Há algumas décadas o termo inclusão surgiu para atender pessoas portadoras de deficiências numa sociedade individualista.

Atualmente a educação inclusiva busca atender a todos os alunos, os portadores de deficiências e aqueles com outras necessidades, especiais ou não. Para que essa educação se concretize faz-se necessário que a escola seja re-humanizada, repudiando a visão neoliberal que, coisificando e distanciando professores e alunos, cria situações de crise.

É possível reconhecer esta problemática nas atitudes excludentes da escola e professores. As queixas mais frequentes são de indisciplina, hostilidade, incompreensão e dificuldade de aprendizagem.

Os problemas podem ter causas diversas, mas apontam, no aluno, a necessidade de ser acolhido, amado, respeitado, compreendido, o sentimento de pertencimento a um grupo, a vontade de realizar algo. O não atendimento dessas necessidades traz falta de esperança, desânimo, mágoa e desencanto com a escola.

Uma das possibilidades de re-humanizar a escola e abrir espaço para a educação inclusiva é a pedagogia do sujeito coletivo, as pessoas unidas em um objetivo comum, envolvendo alunos que se sentem rejeitados, professores que não têm expectativas, a escola e a comunidade. É a possibilidade de resgatar a dignidade humana, desenvolver trabalho comunitário, recuperar a qualidade do ensino e dos relacionamentos interpessoais.

Assim, a revisão bibliográfica, a pesquisa de campo, a observação participante e análise da pesquisadora possibilitam afirmar que a relação professor-aluno favorece a educação inclusiva, oferecendo condições propícias para o processo ensino-aprendizagem. Em um ambiente inclusivo, os alunos sentem-se pertencentes ao grupo, queridos, dispostos a aprender. A aprendizagem ocorre naturalmente e a indisciplina cessa, pois não há motivo para que o aluno se rebele.

Quanto às hipóteses levantadas, ocorreu surpresa com os resultados. É comum, em uma sociedade individualista e elitista como a nossa, atitudes negativas: professores distantes, incompreensivos, que rejeitam alunos considerados ‘problema’, rebeldes, magoados, hostis, uma situação de crise.

Tais expectativas caíram por terra, as hipóteses não foram confirmadas. Uma minoria dos alunos admitiu sentirem-se excluídos pelo professor, o que, em uma pesquisa de natureza qualitativa, não é significativo. Vejamos:

1ª Hipótese: O professor rejeita o aluno por conta de sua indisciplina e dificuldade de aprendizagem.

Esta hipótese não foi confirmada, pois a maioria dos professores afirmaram preocupar-se com o desenvolvimento e comportamento de seus alunos, demonstraram empatia e acolhimento aos que apresentam dificuldades, necessidades educacionais especiais, disposição de ajudar, incluir, trabalhar com e pelos alunos, formar uma unidade.

É necessário registrar que alguns poucos professores, que se recusaram a participar da pesquisa de campo, mostraram-se hostis e excludentes para com os alunos

que apresentavam algum tipo de problema ou dificuldade, o que confirmamos apenas pela observação participante.

2ª Hipótese: A rejeição provoca crise identitária no aluno, afeta seu desempenho e comportamento em sala, criando um círculo vicioso, aparentemente sem solução.

Esta hipótese foi confirmada, em parte. Quase todos os alunos, mesmo os mais novos, mostraram-se tranquilos quanto à maneira como o professor os percebe. Crêem que são percebidos de modo positivo, são acolhidos e queridos, embora admitam viver situações de hostilidade e abuso do poder por parte de alguns professores. Pouquíssimos alunos disseram ser influenciados diretamente por essa situação, o que não foi registrado a pedido deles por conta do medo.

Os alunos do Ensino Fundamental, apesar de inseguros quanto à sua identidade, resistem mais às hostilidades, reagem à altura do tratamento recebido, o que os leva à indisciplina e à dificuldade de aprendizagem, uma vez que associam o professor à disciplina. No entanto, afirmam que as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar não afeta a imagem que têm de si mesmos.

Os alunos do Ensino Médio possuem uma imagem clara de sua identidade e lugar na sociedade como sujeitos e cidadãos, o que, muitas vezes, os inibe de reagir às hostilidades. Esta situação não impede o aproveitamento escolar, mas cria um ambiente de indisciplina como forma de retaliação ao professor que recorre ao autoritarismo na relação pedagógica. Segundo os alunos, esse tipo de situação não é freqüente, o que confirma a fala dos professores. Assim, há a possibilidade de um ambiente inclusivo, que propicie a educação inclusiva na escola pesquisada.

A educação inclusiva, nas relações interpessoais, pode, se não transformar, ao menos minimizar os efeitos destrutivos de uma sociedade individualista. Enfatizando a diversidade, mais do que a semelhança, ajuda cada sujeito a reconhecer-se como tal, como explica Sánchez (2005, p.13): *A educação inclusiva centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na escola.*

A construção de um espaço de acolhida não depende de recursos pedagógicos, físicos, mas das relações interpessoais, pois são as pessoas que dão vida e constituem a escola inclusiva. E o veículo para a concretização desta educação é o sujeito coletivo (Silva, 2003).

É na sala de aula que observamos a confluência das culturas do professor, do aluno e da instituição 'escola', confluência que pode gerar confiança e oportunidades de aprendizado ou desconfiança e desinteresse. Quando o professor, que é exemplo para os alunos, age de modo excludente, o preconceito se instala resultando num conflito interno e social.

A articulação de saberes, realidades, experiências e relações na educação, na escola, na sala de aula, influi e conflui para a inclusão, que propicia ao aluno aprender, desenvolver-se e sentir-se pertencente a um grupo. A inclusão por meio do sujeito coletivo pode dar conta de grande parte das dificuldades, elevando o nível da qualidade de ensino e re-humanizando a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina, o contraponto das escolas democráticas*. Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna. 2003.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso – Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus. 1997.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.19. 2002.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 3ª ed. 1998.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal. Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Editora Mediação. 2004.
- CASEIRO, Luiz Carlos. Formulação, Implementação e Avaliação de Políticas Públicas em Educação: algumas considerações. In: SILVA, Jair Militão da (org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus. 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- DELORS, Jacques. *Educação – um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez – MEC – UNESCO. 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.
- FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido*. Coleção Logoterapia. Petrópolis, RJ: Vozes. 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 25ª ed. 1998.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 1986. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino.
- MACHADO, Edileine Vieira; CHAMLIAN, Luiz Aurélio. Inclusão e Cidadania: Possibilidade e Prática. In: FURLANETO, Ecleide Cunico et al. **A Escola e o Aluno: relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor**. São Paulo: Avercamp Editora. 2007.
- MARTINS, José de Sousa. *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus. 2003.

MEC. <http://portal.mec.gov.br/seesp>.

MORALES, Pedro. *A relação professor – aluno: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola. 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz. 1990.

PATRÃO, Marly Costa. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: SILVA, Jair Militão da (org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus. 2000.

PAULON, Simone Mainieri et al. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. 2005.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Os dramas do ‘não – aprender’: fracasso, distúrbios, ou oscilações cognitivas? In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus. 1997.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças – prática reflexiva e participação crítica. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**. set / dez. 1999. n.12. p.5-21.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na Formação – rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom. 2004.

RAPPAPORT, Clara Regina (coord.). *Psicologia da Percepção II*. São Paulo: E.P.U. 1985. Temas Básicos de Psicologia.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003. Coleção Temas Sociais.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *A história da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes. 19ª ed. 1997.

SÁNCHEZ, Pilar Anaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial – Secretaria de Educação Especial**, v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial**. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação especial. 2005.

SILVA, Carla Christiani da. *A relação de poder em sala de aula*. São Paulo: LCTE Editora. 2005.

SILVA, Jair Militão da. A escola e sua relação com o processo de inclusão e exclusão. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de (org.). **Tecendo diálogos, construindo pontes – a educação como artífice da paz**. São Paulo: Cidade Nova. 2001.

_____. Demanda passiva e equidade em educação: um desafio para os educadores democratas. São Paulo: **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa**. 2001. p.9-11.

_____. Políticas Públicas em Educação e Formação Docente: o problema da (in) disciplina examinado sob a ótica de um ‘currículo formativo’. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho, BATISTA Sylvia Helena (coords). **Revisitando a Prática Docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda. 2003, p.61-70.

_____. *Como fazer trabalho comunitário?* São Paulo: Paulus. 2003. Coleção Questões fundamentais da educação.

_____. *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus. 2000.

_____. Escola e participação estudantil. São Paulo: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. jul / dez. 1987. p.91-96.

_____. Administração e Relações Humanas. São Paulo: **Revista Relações Humanas da Escola Superior de Administração de Negócios**. s/d.

_____. *Autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. Campinas, SP: Papirus. 9ª Ed. 2006.

_____; MACHADO, Edileine V.; REZENDE, Flávia A. **Ler, ouvir e compreender as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na perspectiva de inclusão (da pessoa com deficiência visual)**. Brasília: LGE Editora Ltda. 2008.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A crise educacional brasileira. In: **A Voz dos Educadores – Textos Escolhidos - Conselho Estadual de Educação**. São Paulo: CEE. 2002. Série Estudos e Normas nº 7. p.58 – 71.

_____. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras (1962). In: **A Voz dos Educadores – Textos Escolhidos – Série Estudos e Normas n.7**. Governo do Estado de São Paulo / Conselho Estadual de Educação. 2002. p.92-104.

_____. Mestres de amanhã. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.40. n.92. out / dez. 1963. p 7.

UNESCO. *A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação*. Salamanca, Espanha. De 7 a 10 de junho de 1994.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus. 1997.
- ALMEIDA, Julio Gomes. *Como se faz escola aberta?* São Paulo: Paulus. 2005. Coleção Questões Fundamentais da Educação.
- AMARAL, Maria João et al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora. 1996, p.91-122.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora. 2005. Série Pesquisa. v.13.
- AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina, o contraponto das escolas democráticas*. Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna. 2003.
- _____. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. 1996.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso – Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus. 1997.
- AZANHA, José Mário Pires. Planos e Políticas de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Educação Básica – Políticas, Legislação e Gestão – Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda. 2004, p.72.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora. 2004. Série Pesquisa em Educação. 3.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, t.W.M. e HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril. v. XLVIII, 1975. p.63-82 (Coleção Os Pensadores).
- BENTO XVI, **Carta Encíclica: Deus Caritas Est**. São Paulo: Paulus; Loyola. 2005. Documentos do Magistério.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. O Regime Federativo e os Sistemas de Educação. **Revista Ensaio**. v.3, n.9. out / dez.1994. p.41-57.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.19. 2002.

BORDENAVE, Juan Díaz. *O que é participação?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense. 1994.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal. Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal. 1988. 13ª ed. 2000.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 3ª ed. 1998.

CAPECE, Jó. A interdisciplinaridade e a prática pedagógica em Moçambique. **Revista E-Curriculum. PUCSP**. v.1, n.1. dez - jul. 2005-2006.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Editora Mediação. 2004.

CASEIRO, Luiz Carlos. Formulação, Implementação e Avaliação de Políticas Públicas em Educação: algumas considerações. In: SILVA, Jair Militão da (org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus. 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

D'ÂNTOLA, Arlette (org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: E.P.U. 1989. Temas Básicos de Educação e Ensino.

DELORS, Jacques. *Educação – um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez – MEC – UNESCO. 1999.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus. 2003. Coleção Questões Fundamentais da Educação.

_____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*, São Paulo: Loyola, 1999.

FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido*. Coleção Logoterapia. Petrópolis, RJ: Vozes. 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 25ª ed. 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal. 23ªed. 2007.

FOUREZ, Gerard. Fundamentos epistemológicos para a interdisciplinaridade. **Congresso de AMSE, Sherbooke, documento CERI/HE/SP/7009**. 2001.

- FURLANETTO, Ecleide Cunico. *Como nasce um professor?* São Paulo: Paulus. 2003. Coleção Questões Fundamentais da Educação.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, abr / jun 2000.
- _____, Moacir. *Interdisciplinaridade-Atitude e Método*. Instituto Paulo Freire. USP.
- http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao/interdisci_atitude_metodo.1999.pdf
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano. 2002. Série Pesquisa em Educação v.1.
- GLEICK, James. *Caos- a criação de uma nova ciência*. Rio de Janeiro: Campus. 1990.
- GOFF, Jacques Le. *Os Intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora. 2006.
- HALL, Stuart. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 1999, p.23-46.
- IMBERNÓN, F. (org.). *A Educação no século XXI – Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Questões epistemológicas, o estatuto epistemológico das Ciências Humanas*. RJ: Imago. 1981. p.95-125.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez. 2004.
- LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em Educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum. PUCSP**. v.1n. 1. dez - jul. 2005-2006.
- _____. *Interdisciplinaridade: aperfeiçoamento histórico da gênese de um conceito*. PUCSP. Programa de Pós-Graduação em Educação. s/d.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 1986. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora. 2005.
- MACHADO, Edileine Vieira; CHAMLIAN, Luiz Aurélio. Inclusão e Cidadania: Possibilidade e Prática. In: FURLANETTO, Ecleide Cunico et al. **A Escola e o Aluno: relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor**. São Paulo: Avercamp Editora. 2007.

MACHADO, Edileine Vieira; MACHADO, Andréia Vieira. Saúde e educação: uma prática multidisciplinar em busca da construção de espaços inclusivos. In: MORENO, Leda Virgínia Alves; ROSITO, Margaréte May Berkenbrock (orgs.). **O Sujeito na educação e saúde – desafios na contemporaneidade**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. 2003.

MARTINS, José de Sousa. *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus. 2003.

MEC. <http://portal.mec.gov.br/seesp>.

MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. *Educação Básica – Políticas, Legislação e Gestão – Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O limite da exclusão social: meninos e meninas de rua no Brasil*. São Paulo / Rio de Janeiro: Editora Hucitec – Abrasco. 1993.

MONTEIRO, Ana M^a Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXII n.74. abril de 2001. p.121-142.

MORALES, Pedro. *A relação professor – aluno: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola. 1998.

MORAES, Régis de (org.). *Sala de aula, que espaço é esse?* Campinas, SP: Papyrus. 19^a ed. 2005.

MOREIRA, Roberto. A estrutura didática da educação básica – educação especial. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Educação Básica – Políticas, Legislação e Gestão – Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda. 2004. p.128.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional. 1992.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus. 1994.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política Educacional Brasileira - educação brasileira numa década de incerteza (1990 – 2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: Cte Editora. 2005. Série Políticas Públicas.

PATRÃO, Marly Costa. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: SILVA, Jair Militão da (org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus. 2000.

- PATRÃO, Marly Costa. *Imaginário educação e sensibilidade: a turma do segundo andar - cenas de um cotidiano escolar*. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP. 2004.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz. 1990.
- PAULON, Simone Mainieri et al. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. 2005.
- PEREIRA, Potiguara Acácio. *O que é pesquisa em educação?* São Paulo: Paulus. 2005. Coleção Questões Fundamentais da Educação.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. Os dramas do ‘não – aprender’: fracasso, distúrbios, ou oscilações cognitivas? In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus. 1997.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças – prática reflexiva e participação crítica. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**. set / dez. 1999. n.12. p.5-21.
- _____. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2002. p.17-52.
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na Formação – rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom. 2004.
- _____. O sentido do sentido. In: NICOLESCU, Basarab. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO. 2000.
- RAPPAPORT, Clara Regina (coord.). *Psicologia da Percepção II*. São Paulo: E.P.U. 1985. Temas Básicos de Psicologia.
- REBELO, Rosana Aparecida Argento. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003. Coleção Temas Sociais.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *A história da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes. 19ª ed.1997.
- SÁNCHEZ, Pilar Anaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial – Secretaria de Educação Especial**, v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2005.
- SÃO PAULO. *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de Debates. SEE-ESP. 2002.

SÃO PAULO. Deliberação CEE n.09 de 30 de julho de 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial**. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação especial. 2005.

SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez. 20ª ed. 1996.

SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna. 2004.

SILVA, Carla Christiani da. *A relação de poder em sala de aula*. São Paulo: LCTE Editora. 2005.

SILVA, Jair Militão da. *Autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. Campinas, SP: Papirus. 9ªed. 2006.

_____. *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus. 2000.

SILVA, Jair Militão da. Trabalho docente no ensino básico: novas demandas, novas competências. São Paulo: **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa**. 1993, p.67-72.

_____. A escola e sua relação com o processo de inclusão e exclusão. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de (org.). **Tecendo diálogos, construindo pontes – a educação como artífice da paz**. São Paulo: Cidade Nova. 2001.

_____. Políticas Públicas em Educação e Formação Docente: o problema da (in) disciplina examinado sob a ótica de um ‘currículo formativo’. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho, BATISTA Sylvia Helena (coords.). **Revisitando a Prática Docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda. 2003, p.61-70.

_____. *Como fazer trabalho comunitário?* São Paulo: Paulus. 2003. Coleção Questões fundamentais da educação.

_____. Demanda passiva e equidade em educação: um desafio para os educadores democratas. São Paulo: **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa**. 2001. p.9-11.

_____. Escola e participação estudantil. São Paulo: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. jul / dez. 1987. p.91-96.

_____. Administração e Relações Humanas. São Paulo: **Revista Relações Humanas da Escola Superior de Administração de Negócios**. s/d.

- SILVA, Jair Militão da; MACHADO, Edileine V.; REZENDE, Flávia A. **Ler, ouvir e compreender as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na perspectiva de inclusão (da pessoa com deficiência visual)**. Brasília: LGE Editora Ltda. 2008.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Cortez. 2ª ed. 1991.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed. 1999.
- SZYMANSKI, Heloisa (org.) et al. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora. 2004. Série Pesquisa em Educação. 4.
- TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. A crise educacional brasileira. In: **A Voz dos Educadores – Textos Escolhidos - Conselho Estadual de Educação**. São Paulo: CEE. 2002. Série Estudos e Normas nº 7. p.58 – 71.
- _____. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras (1962). In: **A Voz dos Educadores – Textos Escolhidos – Série Estudos e Normas n.7**. Governo do Estado de São Paulo / Conselho Estadual de Educação. 2002. p.92-104.
- _____. Mestres de amanhã. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.40. n.92. out / dez. 1963. p 7.
- _____. *Ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas / Organização Santamarense de Educação e Cultura. 1989.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação. 1998.
- UNESCO. *A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação*. Salamanca, Espanha. De 7 a 10 de junho de 1994.

Anexos

I. Questionário - Professores

- 1- Como você percebe (vê) a sala de aula?
- 2- Como você se percebe (vê) enquanto pessoa?
- 3- Como você gostaria de ser?
- 4- Como você gostaria que fosse a sala de aula? Por quê?
- 5- Como você percebe (vê) o aluno?
- 6- Como você gostaria que fosse o aluno? Por quê?
- 7- Como você se percebe (vê) enquanto professor?
- 8- Como você, professor, acha que o aluno o vê?
- 9- Como você, professor, gostaria de ser? Por quê?
- 10- Como e em que sua relação com o aluno afeta sua conduta e organização em sala de aula?

II. Questionário - Alunos

- 1- Como você percebe (vê) o professor?
- 2- Como você se percebe (vê) enquanto aluno?
- 3- Como você gostaria que fosse o professor? Por quê?
- 4- Como você, aluno, acha que o professor o vê?
- 5- Como você, aluno, gostaria de ser? Por quê?
- 6- Como e em que sua relação com o professor afeta seu desenvolvimento e rendimento escolar?
- 7- O seu aprendizado e o seu comportamento na sala de aula influenciam o professor a agir como age, durante as aulas? Por quê?

III. Entrevista - Professores

Entrevista I

- 1- Para você, o que significa (ser) um bom professor?
- 2- Você se vê como um bom professor?
- 3- Como você se percebe (vê) como professor?
- 4- O que isso significa para você?
- 5- É uma condição de poder ou de serviço? Por quê?
- 6- Como você percebe seu aluno? São todos iguais? Por quê?
- 7- Acredita que sua postura influencia a conduta e o aproveitamento de seus alunos? Por quê? Como?
- 8- Você tem alunos indisciplinados? Como lida com eles?
- 9- Você tem alunos com dificuldade de aprendizagem? Como lida com eles?
- 10- O que é, para você, dificuldade de aprendizagem?

Entrevista II

- 1- Como você se sente quando um aluno não atinge suas metas em sala de aula? Qual seria o motivo, de acordo com sua análise?
- 2- Você entende que esta situação seja de fracasso escolar? Por quê?
- 3- O que você entende por fracasso escolar?
- 4- Que tipo de aprendizado você espera transmitir ao seu aluno?
- 5- Que tipo de postura você espera de seu aluno? Por quê?
- 6- Você acredita que seu aluno perceba suas expectativas em relação a ele?
- 7- Você imagina que esta situação influencia seu aluno? De que maneira?
- 8- Você acredita que suas atitudes em sala interferem na produção e no desenvolvimento do aluno? De que modo?
- 9- Por que o aluno apresenta dificuldade de aprendizagem?
- 10- Por que o aluno é indisciplinado?
- 11- Qual o nível de relacionamento entre você e o aluno?

- 12- Como você encara e avalia esta relação?
- 13- O que você entende por disciplina – indisciplina?
- 14- O que você entende por aprender – ensinar?
- 15 - Você acredita que o aluno pense do mesmo modo? Por quê?
- 16 - O que vem a ser mais importante para você, enquanto professor, dentro da sala de aula? Por quê?
- 17 – Pode haver um bom convívio, um espírito de grupo e uma relação de amizade, em sala de aula, entre professor e aluno? Por quê?

IV. Entrevista - Alunos

Entrevista – I

- 1- Para você o que significa (ser) um bom aluno?
- 2- Você se vê como um bom aluno?
- 3- Como você se percebe (vê) enquanto aluno?
- 4- É uma condição de aprendiz ou de cliente? Por quê?
- 5- Como você percebe seus professores? São todos iguais? Por quê?
- 6- Como você reage aos professores mais rigorosos? Por quê?
- 7- E aos mais maleáveis? Por quê?
- 8- Qual o significado da escola para você?
- 9- Qual(s) o principal(s) personagem(s) dentro da escola? Por quê?

Entrevista – II

- 1- Como você se sente quando o professor lhe chama a atenção? Por que ele faz isto?
- 2- Qual o nível de relacionamento entre você e o professor?
- 3- Como você encara e avalia esta relação?
- 4- Como você percebe a relação professor – aluno, de modo geral?

- 5- O que você entende por disciplina / indisciplina?
- 6- O que você entende por aprender – ensinar?
- 7- Você acredita que o professor pense do mesmo modo? Por quê?
- 8- Para que e por que você está na escola?
- 9- O seu aprendizado e o seu comportamento em sala de aula influenciam o professor a agir como ele age, durante as aulas? Por quê?
- 10- Professor e aluno podem conviver bem, como amigos, que fazem parte do mesmo grupo, em sala de aula? Por quê?

Entrevista – III

- 1- Cite alguma em você que te agrade.
- 2- Cite alguma coisa em você que te desagrade.
- 3- Descreva a si mesmo (quem você é...?)
- 4- Existe algo, em você, que gostaria de mudar? O quê? Por quê?
- 5- O que você acredita que os professores pensam a seu respeito? Isto lhe afeta de alguma maneira? Como?
- 6- O que você acredita que seus pais, ou familiares, pensam de você? Como isto lhe afeta?
- 7- Você está preparado para enfrentar os desafios do cotidiano? Como você se coloca diante do futuro e da sociedade?

