



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

**“ESCOLAS INOVADORAS” E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS
E IMPACTOS PARA/NA ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

PATRÍCIA FERREIRA DE ANDRADE CAMPOS

Sob a Orientação do Professor:

Allan Rocha Damasceno

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Dezembro, 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C198" Campos , Patrícia Ferreira de Andrade, 1990-
"Escolas Inovadoras" e inclusão em educação:
experiências e impactos para/na escolarização do
público da educação especial / Patrícia Ferreira de
Andrade Campos . - Seropédica; Nova Iguaçu, 2022.
225 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. escolas inovadoras. 2. inclusão em educação. 3.
estudantes público da educação especial. I. Damasceno,
Allan Rocha, 1978-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 1237 / 2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.074209/2022-56

Seropédica-RJ, 05 de dezembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

PATRÍCIA FERREIRA DE ANDRADE CAMPOS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 02/12/2022

Membros da banca:

ALLAN ROCHA DAMASCENO. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

MARCIA DENISE PLETSCHE. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

AURELIANO LOPES DA SILVA JUNIOR. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

CÉLIA MARIA ADÃO DE OLIVEIRA AGUIAR DE SOUSA. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

MYLENE CRISTINA SANTIAGO. Dra. UFJF (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 05/12/2022 13:36)

ALLAN ROCHA DAMASCENO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 2572431

(Assinado digitalmente em 05/12/2022 13:41)

MARCIA DENISE PLETSCHE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
NAI-UFRRJ (12.28.01.00.00.00.79)
Matrícula: 1639282

(Assinado digitalmente em 05/12/2022 14:28)

AURELIANO LOPES DA SILVA JUNIOR
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 069.356.386-90

(Assinado digitalmente em 05/12/2022 14:37)

MYLENE CRISTINA SANTIAGO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 009.090.366-83

(Assinado digitalmente em 05/12/2022 19:20)

CÉLIA MARIA ADÃO DE OLIVEIRA AGUIAR DE SOUSA
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: CA219160

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1237**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **05/12/2022** e o código de verificação: **57ddc0260e**

DEDICATÓRIA

À Deus pelo dom da vida e amparo constante,
Às vítimas da pandemia e seus familiares,
Aos profissionais da saúde e cientistas.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos se transformaram no sentimento de gratidão, portanto são inenarráveis, mas arrisco-me em algumas palavras.

Gratidão a Deus, por tamanho cuidado em cada detalhe nesses quatro anos. Passamos por uma pandemia, engravidei durante, mas Deus não nos desamparou, dando a sabedoria necessária para lidar com todo o processo pessoal, acadêmico e profissional.

Ao meu filho Bento, que mesmo tão pequeno me encoraja e incentiva a seguir meus projetos e objetivos de vida. Ao meu marido Rudson pela parceria, companheirismo e carinho. Agradeço por estar ao meu lado nos momentos alegres e difíceis, compreendendo as adversidades que às vezes a trajetória acadêmica coloca em nosso caminho.

Aos meus pais: Manoel e Josefa, meus companheiros de sonhos. Gratidão por todo o apoio e amor. Ao meu irmão Bruno pela parceria e acolhimento.

Ao meu querido orientador e amigo, Prof. Dr. Allan Damasceno. Pessoa que me inspirou desde que pisei na Universidade pública. Seu entusiasmo e seriedade pela educação inspiraram minha trajetória humana e profissional na Educação Especial e Inclusiva. O educador Allan me proporcionou um eterno presente: ensinou-me o valor da diversidade. Gratidão por tanto.

Ao LEPEDI – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão da UFRRJ. Agradeço por cada acolhimento, parceria e troca de conhecimento. Com vocês, a estrada acadêmica torna-se mais leve e feliz.

Aos membros da banca: Prof. Dr Aureliano Lopes, Prof^a Dra Célia Sousa, Prof^a Dra. Márcia Pletsch e Prof^a Dra. Mylene Santiago, gratidão pela disponibilidade, atenção e valiosas contribuições em minha pesquisa. Sinto-me honrada pela ilustre presença de cada um, e por ter o meu estudo em seus cuidados. Muito obrigada!

Aos meus amigos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias: Escola Municipal Santo Agostinho e Escola Municipal Santo Amaro. Gratidão por caminharem comigo na luta e mobilização por uma educação na/para as diferenças.

Aos sujeitos participantes desse estudo, agradeço pela dedicação, disponibilidade e troca de conhecimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) e aos seus professores e funcionários em geral.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e a todos que contribuíram de alguma forma direta ou indiretamente para a conclusão desse estudo. Meus eternos agradecimentos.

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

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

RESUMO

CAMPOS, Patrícia Ferreira de Andrade. “Escolas Inovadoras” e Inclusão em Educação: Experiências e Impactos Para/Na Escolarização do Público-alvo da Educação Especial. 2022. 225p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

Esse estudo teve como centralidade de investigação a organização político-pedagógica de escolas com práxis inovadoras. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar os impactos que as experiências escolares com práxis inovadoras podem trazer para a inclusão em educação de estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial. As questões de estudo, derivadas dos objetivos dessa Tese, são: O que se entende/afirma por/como “práxis inovadoras” nas escolas participantes do estudo? Quais os impactos que a “práxis inovadoras” pode trazer para a “Inclusão em Educação”? As escolas com “práxis inovadoras” contribuem para a democratização escolar? Como está posta a organização político-pedagógica de escolas que adotaram a “práxis inovadoras” escolar em seu cotidiano educativo? A organização político-pedagógica da escola inovadora contribui para o processo de “Inclusão em Educação”? Quais são os desafios para a implementação de escolas com “práxis inovadoras”? Adotamos como fundamentação teórico-metodológica de pesquisa a Teoria Crítica da Sociedade, subsidiada pelos pensamentos de Theodor Adorno e de seus comentadores. Objetivando compreender a dinamicidade pedagógica de experiências escolares inovadoras, nos aproximamos de duas ambiências educativas que afirmam práxis inovadoras: a unidade educativa Paulo Freire, escola pública localizada no estado de Brasília/Distrito Federal e a escola privada: Jean Piaget, localizada no estado do Rio de Janeiro/RJ. Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, realizamos a análise documental dos Projetos Pedagógicos das unidades e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos do estudo (profissionais das escolas e responsáveis por estudantes). Como instrumento utilizamos questionário de caracterização com os mesmos. Na escola Jean Piaget, realizamos uma visita onde foram feitos registros sistemáticos de sua ambiência escolar, juntamente com fotos para ilustrar seu fazer inovador. Em nossas considerações finais, identificamos que as experiências escolares com práxis inovadoras colaboram de maneira significativa para o processo de inclusão em educação, pois consideram a singularidade de cada educando/sujeito. Assim, constatamos que as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas investigadas estão em consonância com o processo de inclusão em educação, de modo que oportunizam a participação, a criticidade e o protagonismo dos educandos.

Palavras – chave: Escolas inovadoras; Inclusão em educação; Estudantes público-alvo da Educação Especial.

ABSTRACT

CAMPOS, Patrícia Ferreira de Andrade. **“Innovative Schools” and Inclusion in Education: Experiences and Impacts for/On the Schooling of the Special Education Public**, 2022. 225p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

This study focused on the political-pedagogical organization of schools with innovative praxis. Thus, the general objective of this research was to investigate the impacts that school experiences with innovative praxis can bring to the inclusion in education of students belonging to the Special Education modality. The study questions, derived from the objectives of this Thesis, are: What is understood/affirmed by/as “innovative praxis” in the schools participating in the study? What impacts can “innovative praxis” bring to “Inclusion in Education”? Do schools with “innovative practices” contribute to school democratization? How is the political-pedagogical organization of schools that have adopted school “innovative praxis” in their educational routine? Does the political-pedagogical organization of the innovative school contribute to the process of “Inclusion in Education”? What are the challenges for implementing schools with “innovative praxis”? We adopted the Critical Theory of Society as a theoretical-methodological basis for research, supported by the thoughts of Theodor Adorno and his commentators. Aiming to understand the pedagogical dynamics of innovative school experiences, we approach two educational ambiances that affirm innovative praxis: the Paulo Freire educational unit, a public school located in the state of Brasília/Federal District, and the private school: Jean Piaget, located in the state of Rio de Janeiro/RJ. As for the methodological research procedures, we carried out a documental analysis of the Pedagogical Projects of the units and semi-structured interviews with the study subjects (school professionals and students' guardians). As an instrument, we used a characterization questionnaire with them. At the Jean Piaget school, we carried out a visit where systematic records of its school environment were made, along with photos to illustrate its innovative work. In our final considerations, we identified that school experiences with innovative praxis contribute significantly to the process of inclusion in education, as they consider the uniqueness of each student/subject. Thus, we found that the pedagogical practices adopted by the investigated schools are in line with the process of inclusion in education, so that they provide opportunities for participation, criticality and protagonism by students.

Keywords: Innovative schools; Inclusion in education; Public students of Special Education.

LISTA DE GRÁFICO E FIGURAS

Figura 1 – Geração de Valor.....	12
Figura 2 – Paulo Freire.....	19
Gráfico 1 – Percentual de matrículas de estudantes com deficiência.....	25
Figura 3 – Tirinha Armandinho.....	32
Figura 4 – Teo e o Minimundo.....	47
Figura 5 – Assembleia de alunos – Escola da Ponte.....	55
Figura 6 – Trabalhos artísticos de alunos – Escola da Ponte.....	57
Figura 7 – Trabalhos artísticos de alunos – Escola da Ponte.....	58
Figura 8 – Projeto Âncora.....	61
Figura 9 – Projeto Âncora.....	63
Figura 10 – Escola Aberta.....	66
Figura 11 – Escola Aberta.....	68
Figura 12 – Escola Amorim Lima.....	74
Figura 13 – Rubem Alves.....	80

Figura 14 – Escola Paulo Freire.....	96
Figura 15 – Escola Jean Piaget.....	118
Figura 16 – Escola Jean Piaget.....	120
Figura 17 – Escola Jean Piaget.....	121
Figura 18- Escola Jean Piaget.....	128
Figura 19- Escola Jean Piaget.....	130

ANEXOS

Anexo 1- Ficha de caracterização.....	210
Anexo 2 – Roteiro – Profissionais da Educação.....	213
Anexo 3 – Roteiro – Responsáveis dos Estudantes.....	215
Anexo 4 – Fotos da visita à Escola Jean Piaget.....	217

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO – PROBLEMA.....	20
I - PARA QUÊ NOVAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGENS? POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	33
II-ESCOLAS SÃO PESSOAS, NÃO SÃO PRÉDIOS: NOVAS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA.....	48
2.1. Escola da Ponte.....	52
2.2. Escola Projeto Âncora.....	60
2.3. Escola Aberta.....	65
2.4 Escola Municipal Desembargador Amorim Lima.....	70
2.5. Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.....	76
III - TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODÓGICA D PESQUISA.....	81
3.1. Lócus e Sujeitos de Estudo.....	82
3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	83

3.3 Caracterização dos sujeitos.....	84
3.4 Projeto Pedagógico da Escola Paulo Freire: Educar para quê?.....	87
3.5 Projeto Pedagógico da Escola Jean Piaget: A Jean Piaget tem um quintal na escola ou uma escola no quintal?.....	115
3.6 Registros sistemáticos da visita à Escola Jean Piaget.....	127
3.7 Narrativas dos sujeitos participantes: diálogos práticos frente a experiências pedagógicas inovadoras.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS.....	206

Figura 1



“Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são ‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX”
José Pacheco

“Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita”
Theodor Adorno

APRESENTAÇÃO

Sabemos que o sistema de ensino brasileiro em seus movimentos instituídos e instituintes vivenciaram mudanças e avanços. Neste sentido, de acordo com Libâneo (2008) a cultura instituída refere-se aos dispositivos legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às normas disciplinares, à grade curricular, etc. Já a cultura instituinte é referente ao que os integrantes da escola criam, recriam, em suas relações e rotina educacional.

Todavia o chão escolar ainda vivencia uma educação atemporal. Essa configuração secular de ensino ainda reproduz carteiras enfileiradas, aulas, provas, turmas, séries, disciplinas, dentre outros aspectos que colaboram para que a figura do estudante seja de um sujeito passivo. Essa organização político-pedagógica fez parte da rotina escolar de nossos avós, de nossos pais, da nossa e da geração atual também.

Houve conquistas indiscutíveis no campo educacional, a legitimidade de Políticas públicas oportunizaram a implementação de práxis mais justas e democráticas. Entretanto, a sistematização organizacional de ensino ainda prevalece. Neste contexto, questionamos: esse sistema de escolarização emancipa ou aprisiona? Ele colabora para a emancipação de sujeitos? Estimula a pesquisa e a reflexão crítica estudantil? Auxilia no projeto de vida, independência e autonomia de seus educandos?

Rubem Alves (2001) em uma de suas crônicas, escrita após visita a Escola da Ponte em Portugal, localizada em uma cidade costeira denominada de Porto, salienta que uma característica essencial da liderança do fundador da Escola da Ponte, é que

José Pacheco não dá respostas para os problemas, mas faz com que alunos e professores juntos, levantem perguntas, e dessa forma o pensamento floresce.

Nesta perspectiva, permitimos nos inspirar no educador José Pacheco e levantar questionamentos acerca da educação que temos para tecer a educação que queremos.

O educador José Pacheco (2014), idealizador da transformadora e famosa: Escola da Ponte, que inclusive foi uma das escolas que inspiraram esse estudo, nos elucida afirmando que hoje não faz sentido estudantes do século XXI, serem ensinados por professores do século XX com um modelo epistemológico de escola do século XIX.

Pacheco, dentre outros estudiosos expressam seu descontentamento acerca da escola que (ainda) temos hoje, pois é nítido perceber que ela é uma das instituições de nossa sociedade, que mais se conservou em seus movimentos instituídos e instituintes.

Rubem Alves (2001, p.35) nos auxilia nesse pensamento, explicitando seu sentimento frente à Escola da Ponte: “Contei sobre a escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir. Mas existia, em Portugal... Quando a vi, fiquei alegre e repeti, para ela, o que Fernando Pessoa havia dito para uma mulher amada: ‘Quando te vi, amei-te já muito antes’...”.

O autor (2001) nos chama atenção, explicando que para compreender a práxis instituinte da Escola da Ponte é imprescindível descortinar preconceitos, e mais que isso, esquecer daquilo que nos foi apresentado como “o jeito certo de ser escola”, desse modo segue descrevendo que:

Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram (ALVES, 2001, p. 35).

Dessa maneira, pensar a educação que temos é primordial para ressignificar novas construções de aprendizagens. A escola atual necessita desconstruir práticas reprodutivistas que não colaboram para a formação de sujeitos emancipados e críticos na realidade em que ocupam.

A escola é um dos pilares mais importantes da sociedade, pois o processo de escolarização está atrelado ao conhecimento, à aprendizagem, e o direito a educação é

subjetivo a cada sujeito, assim cabe à escola colaborar para a formação de sujeitos mais partícipes a política, cultura, economia, sustentabilidade, dentre outras temáticas importantes.

Uma ambiência educativa que se preocupa somente em alfabetizar, ensinar contas e passar o conteúdo de um currículo engessado e passivo, desconsidera a riqueza de valores e singularidade de sua comunidade estudantil, não colaborando para uma sociedade mais responsável, solidária, empática e inclusiva. Freire (1996, p.33) destaca que: “(...) não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”.

Os saberes, experiências e realidade de vida do público estudantil devem ser respeitados. Freire (1996) nos alerta sobre o respeito que devemos ter aos educandos no processo de escolarização, pois muitas das vezes a escola não os enxerga como sujeitos que possuem voz ativa. Desse modo Freire (1996, p.33) completa, refletindo:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

A escola contemporânea e sua educação necessita de reflexão sobre seu fazer prático, pois é a partir da autorreflexão crítica que ocorre a emancipação de sujeitos e práxis emancipatórias. A ausência de autorreflexão direciona a comunidade escolar a meras reproduções intrínsecas a fazeres excludentes, que desconsideram seus estudantes e suas diferenças.

Adorno (1995, p.121) afirma que é necessário ser contrário “(...) a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.”

A autorreflexão crítica é inerente à emancipação de sujeitos e suas práticas, pois é a partir do pensamento crítico, reflexivo e emancipatório que a nossa escola e sociedade protagonizará espaços mais democráticos e solidários.

A reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz é obscureda pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, se não quisermos cair presas da retórica idealista. Mesmo assim é preciso tentar, inclusive porque tanto a estrutura básica da sociedade como os seus membros, responsáveis por termos chegado onde estamos, não mudaram nesses vinte e cinco anos. Milhões de pessoas inocentes — e só o simples fato de citar números já e humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades — foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa. (ADORNO, 1995, p.120)

O movimento político-pedagógico da inclusão em educação não visa somente à matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na instituição escolar, mas também a participação, acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes.

É importante salientar que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o público-alvo da Educação Especial, se refere aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, a autorreflexão crítica é indispensável para a superação da pseudoinclusão que inviabiliza/nega a diferença. A pseudoinclusão trata-se de um falseamento da inclusão que se faz presente em alguns espaços escolares/sociais, que consiste em desconsiderar as demandas diferenciadas dos estudantes/sujeitos que fogem do padrão adotado como “normal”.

A inclusão em educação contempla a singularidade de cada sujeito, pois é um caminho onde concepções fundamentadas na homogeneidade do público estudantil dão lugar ao encanto da pluralidade humana.

O educador José Pacheco em seu livro “Caminhos para a inclusão” (2006), nos explica que as mudanças de uma escola tradicional para uma escola com práticas inclusivas não podem ser feitas de um dia para o outro, pois a inclusão requer reflexão sobre visão e atitude e, com grande frequência a adoção e/ou criação de um novo olhar em relação à educação escolar, à aprendizagem e aos aspectos sociais.

Assim, para a consolidação de escolas mais inclusivas é necessário haver uma ressignificação dos fazeres e saberes dos integrantes da ação educativa: estudantes, professores, pais, mães, funcionários, comunidade escolar em geral.

Nessa perspectiva, Adorno (1995, p.206) nos explica a condição *sinequa non* da autorreflexão, ao explicitar que “significa interromper a ação cega que tem seus fins fora de si, e o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano”.

É preciso compreender que a aprendizagem na perspectiva inclusiva é processo, dessa maneira a aprendizagem do estudante ocorre no sentido do devir, ou seja, torna-se imprescindível valorizar cada conquista/passos desse estudante/sujeito, considerando suas particularidades culturais, educacionais, sociais, entre outras.

O educador Pacheco (2012, p.50) da Escola da Ponte, questiona e recorda:

Poderá haver Educação em práticas sociais que impedem a assunção de uma vida plena quando não fazemos aquilo que se pode e se sonha poder fazer? Num tempo em que a Escola da Ponte começava a deixar de ser uma “escola dos pobres e deficientes”, passando a ser uma escola de todos, um pai, juiz de profissão, confidenciou-me: *A minha filha aprenderá nesta escola aquilo que outras escolas lhe poderiam ensinar. Mas pode aprender aqui coisas que outras escolas não lhe ensinariam...* (grifos do autor)

Desse modo, problematizamos: O que queremos que as crianças aprendam? Valorizamos seus saberes e fazeres? Enxergamos as crianças como sujeitos donos de suas histórias de vida? E a nossa escola, ela colabora para isso?

Paulo Freire (1996, p.31) eterno patrono da educação brasileira, nos alerta que:

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, pois o respeito a autonomia e a dignidade de cada um é coerente com a ética e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Assim, o professor que desrespeita a curiosidade do estudante, seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’, tanto quanto o docente que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Esse afogamento da liberdade do educando, engessa sua protagonização, independência e emancipação, pois como nos apontou Freire o respeito à autonomia dos educandos não é um favor. Dessa maneira, não podemos ferir a legitimidade do direito ético de aprender. Ainda esse contexto, Paulo Freire (1996, p.31), complementa que:

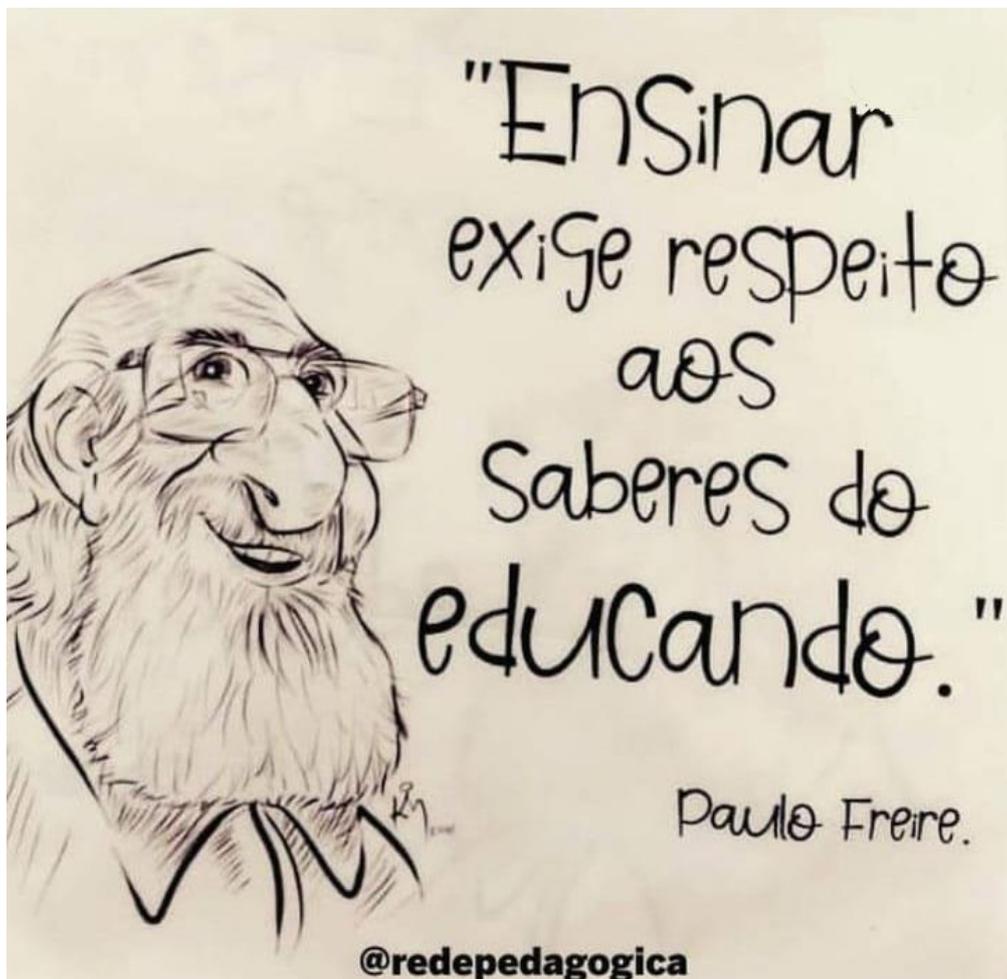
Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática, em tudo coerente com este saber.

A escola do século XXI demanda práxis consentâneas à emancipação e autonomia de sujeitos, e não a práticas reprodutivistas que afoga pensamentos criativos e curiosos. A instituição escolar como ambiência de aprendizagem precisa valorizar o conhecimento de seus educandos, e não estimular a passividade dos mesmos. Freire atenta (1996, p.61) que educar:

[...] exige disponibilidade para o diálogo - Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do *risco* da *disponibilidade*.

Acreditar nas crianças, nos jovens e nos adultos ali presentes no chão escolar é essencial para a construção de uma nova escola. Outra escola é possível, e mais que isso é necessária, pois como relatamos anteriormente apesar dos variados avanços que a educação alcançou, a configuração organizacional continua a mesma, e essa pedagogia de séries, turmas, provas, aulas, etc, não oportuniza, inspirados em Freire, a boniteza de identidades, a boniteza de protagonismo de vida, de reflexões e independência de seus sujeitos/educandos.

Figura 2



“A Ponte é, desde logo, uma comunidade profundamente democrática e auto regulada. Democrático no sentido de que todos os seus membros concorre genuinamente para a formação de uma vontade e de um saber coletivos – e de que não há, dentro dela, territórios estanques, fechados ou hierarquicamente justapostos.”

Rubem Alves

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Dentro dos parâmetros da atualidade, observamos desenvolvimentos em diversos setores de nossa sociedade. A tecnologia alcançou e modificou o modo de vida das pessoas em se relacionar, trabalhar, estudar, comprar, viajar, dentre outros aspectos que atingem a qualidade de vida e o desenvolvimento dos sujeitos.

Percebemos que as crianças da presente geração aprendem de forma diferenciada, na medida em que recebem informações de maneira mais rápida, através das mídias em geral. Esse fato não ocorre somente com os pequenos, mas também com os jovens, os adultos, os idosos, todos recebem estímulos de conhecimentos e informações a cada momento.

Nesse contexto, vale o questionamento: E a nossa escola? Como a instituição escolar reage dentro desse cenário de transformações?

Como foi pontuado, a escola atual, ainda vivencia um modelo homogêneo com fazeres do século XIX (PACHECO, 2014), não considerando a multiplicidade de saberes e sujeitos que fazem parte da ambiência escolar.

A desconsideração pela diversidade é inerente à lógica capitalista que exclui aqueles que não se adequam ao seu sistema homogêneo. A luta a favor da inclusão em educação é intrínseca a mobilização e resistência pelo direito a educação, pois incluir está intimamente relacionado à democratização do ensino e da nossa sociedade.

O movimento político-pedagógico da inclusão em educação defende o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes presente no

sistema educacional. Portanto nessa pesquisa, defendemos que a inclusão em educação não se limita aos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois ela contempla a subjetividade e o acolhimento de cada criança e adulto.

Compreender que esse movimento trata-se de um processo de luta contínua e permanente provoca a busca por experiências mais justas e equânimes, onde todos, sem exceção, são valorizados em sua essência humana. Sobre isso, Santos (2003) nos esclarece que:

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (Santos, 2003, p.4 – grifos do autor).

A partir do pensamento de Santos (2003), percebemos que a orientação político-filosófica da inclusão em educação não se designa a certos grupos, ela requer condições, estratégias e mobilizações contínuas que dialogam com a afirmação de uma escola e sociedade mais humana e solidária. Diante disso, ao reconhecer a legitimidade do direito de aprender dos estudantes público-alvo da Educação Especial, temos que de forma indistinguível, considerar o direito à educação inerente a todos.

Sob tal perspectiva, de quê adianta incluir o estudante pertencente à modalidade da Educação Especial e excluir o estudante lgbtqia+? É oportuno frisar que a inclusão em educação é voltada para a diversidade de um modo geral, seja ela em relação à cor, sexo, gênero, etnia, deficiência, etc.

É oportuno descrever nesse estudo, acerca de minha trajetória acadêmica e profissional, pois as mesmas estão intimamente relacionadas ao campo de luta e mobilização por uma educação que acolhe as diferenças.

No ano de 2009 ingressei no curso em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e desde esse período possuo atuação ativa na vida acadêmica.

Durante a graduação sempre estive imersa a pesquisa e a extensão, participando de grupos de pesquisa, bolsas, encontros, congressos, seminários, dentre outras oportunidades acadêmicas.

Nessa perspectiva, uma dessas experiências foi ter participado do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) nos anos de 2010, 2011 e 2012 em estudos na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse sentido, envolvida com os estudos no campo da EJA e da vivência nas classes de jovens e adultos, verifiquei que esses alunos vivenciavam diversos desafios em sua educação escolar. Entretanto, o que me chamava mais a atenção eram os estudantes público-alvo da Educação Especial, pertencentes à modalidade EJA.

A partir dessas inquietações, em 2011 solicitei participar como aluna colaboradora do PROIC (Programa de Iniciação Científica) no Projeto intitulado “Políticas públicas de educação inclusiva: as experiências de inclusão de estudantes com necessidades especiais nos municípios de Itaguaí e Nova Iguaçu/RJ”, orientado pelo Prof. Dr. Allan Damasceno.

Diante disso, minha experiência como aluna bolsista do PIBID e como aluna colaboradora do PROIC, rendeu significantes reflexões, onde pude apresentar e publicar variadas pesquisas na temática: EJA e educação escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial.

O PROIC juntamente com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) o qual faço parte até os dias atuais, oportunizaram-me debates e reflexões acerca dos campos: Educação Especial e Educação Inclusiva.

Nessa perspectiva, meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) teve como temática a inclusão em educação, e foi intitulado como: “Educação Especial: para quê? Políticas públicas e práticas inclusivas no Município de Itaguaí/RJ”. O presente trabalho foi orientado pelo Prof Dr. Allan Damasceno, profissional e humano que me inspirou/inspira, e me ensinou o valor da diversidade.

Nos anos de 2011 e 2012, através do LEPEDI, participei de reuniões no âmbito do LAPEADE (Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação) que pertence a UFRJ (Universidade Federal do Rio de

Janeiro). Desse modo, participei da implementação do OEERJ (Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro) que está interligado ao ONEESP (Observatório Nacional de Educação Especial).

Nos anos de 2014 e de 2015 atuei como professora lecionando disciplinas pedagógicas em turmas de formação de professores (nível médio) em um curso privado. Durante esse tempo também atuei como mediadora escolar de um estudante com TEA na Educação Infantil.

No ano de 2014 ingressei no Mestrado em Educação pela UFRRJ através do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC). Minha Dissertação de Mestrado orientada pelo Prof. Dr. Allan Damasceno foi denominada como: “Políticas públicas de educação inclusiva: organização Político-pedagógica na (re)orientação da modalidade Educação especial no município de Itaguaí/RJ.”

Em 2016 ingressei na rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ, e inicialmente acompanhei cinco escolas localizadas em Xerém, pertencentes ao 4º Distrito de Duque de Caxias, região pertencente à Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Todas essas escolas possuíam salas de recursos.

Atualmente trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma unidade educativa pertencente ao 4º Distrito de Duque de Caxias. A Escola Municipal em que atuo fica localizada no bairro de Xerém, e apresenta um significativo número de estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial. A unidade é reconhecida como “Escola Pólo” para o atendimento do público citado. Trata-se de uma escola regular de grande porte, com quatro salas de recursos e duas classes especiais. A escola possui cerca de noventa estudantes público-alvo da Educação Especial.

É oportuno descrever nesse breve resumo acadêmico/profissional, que durante esse tempo também realizei via EAD, especializações em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (2017-2018), e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2020-2021).

Por conseguinte, minha atuação humana, acadêmica e profissional envolve práxis e partilha acerca do direito da pessoa com deficiência na esfera escolar, e quiçá social.

O movimento inclusivo contempla a diversidade de cada educando, seja ele público-alvo da educação especial ou não. Nesse sentido, escolas que adotam a orientação inclusiva despertam práxis contrárias a concepções homogeneizantes, que desconsideram a heterogeneidade e especificidade humana.

Para tanto, a escola e todos os atores da ação educativa precisam se mobilizar para uma organização político-pedagógica consentânea com a inclusão em educação, que promova práticas e posicionamentos que envolvam a participação plena de todos da ambiência escolar.

Há de se considerar que cada educando possui sua subjetividade, logo possui diferentes maneiras de ser e aprender. Santos (2010) nos elucida mais uma vez, relatando que:

Por participação plena queremos dizer o usufruto do aluno, qualquer que seja ele, daquilo que lhe é direito: ser educado na escola. E ser educado, é sempre bom lembrar, significa aprender tanto conteúdos curriculares quanto a conviver com a comunidade escolar. (SANTOS, 2010, p.2)

Ressignificar a educação que temos torna-se emergencial para a consolidação de escolas que abracem as diferenças existentes em seu contexto educativo. A efetivação de matrículas é imprescindível para a democratização do ensino, mas somente isso não é suficiente, torna-se necessário uma reestruturação escolar, de modo que o sistema de ensino supere as barreiras que obstaculizam a escolarização dos estudantes.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deixa de ter seu cenário paralelo, passando a ser transversal da Educação Infantil até o Ensino Superior, conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008): “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (...)”(BRASIL, 2008).

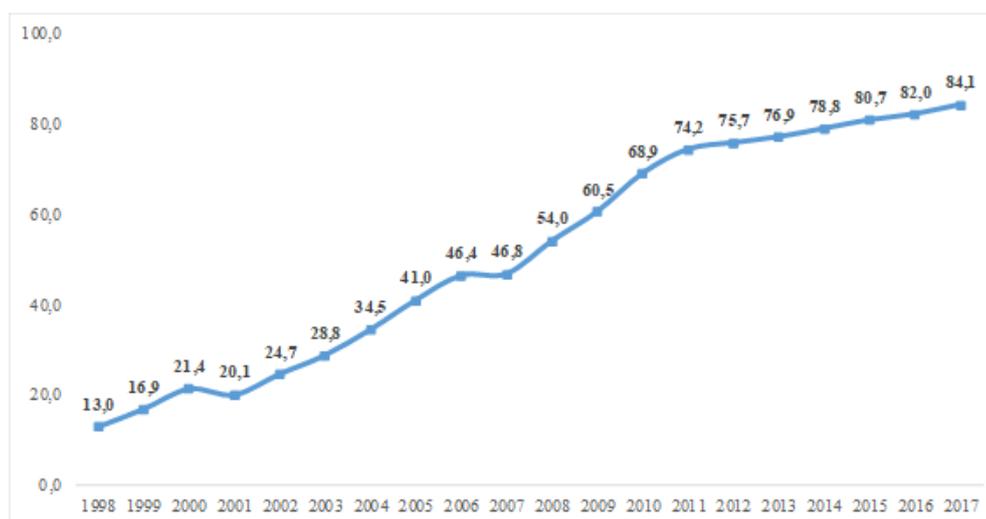
O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) elaborado para o decênio 2014-2024 possui vinte metas para a educação brasileira. Quanto à isso, o documento do MEC (2014, p.6), denominado: “Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, destaca que:

Sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País.

No que se refere aos estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial, a Meta 4 do PNE (2014-2024) propõe universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso a Educação Básica e ao AEE (Atendimento Educacional Especializado), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados público ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Pesquisas apontam que o número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especialtem aumentado na escola regular, conforme podemos analisar na figura abaixo:

Gráfico 1 - Percentual de matrículas de estudantes com deficiência matriculado em classe comum - 1998 a 2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC, 1998 a 2017.

Todavia, houve a recente publicação de um estudo realizado pela PNS (Pesquisa Nacional de Saúde) do IBGE (2021), informando que existem pelo menos 17,3 milhões de pessoas com alguma deficiência no Brasil, e dentro desse número há um dado exorbitante em relação à educação desse público, pois 67,6% dessas pessoas não foram

escolarizadas ou não concluíram o Ensino Fundamental, enquanto 30,9% das pessoas que não possuem deficiência se encontram na mesma condição.

Esse percentual lamentável em relação ao acesso das pessoas com deficiência na escola mostra que ainda temos um grande caminho para acessibilizar a educação para esse público, o ingresso à escola é direito subjetivo de todo cidadão.

Nossa própria Constituição Federal promulgada em 1988 proclama que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, tendo que ser oportunizada em colaboração com a sociedade.

Damasceno (2006, p.64), refletindo sobre a implementação de direitos dos estudantes pertencentes à modalidade da Educação Especial, descreve que:

[...] é possível afirmar que a nossa Constituição Federal adota princípios consentâneos com o movimento de inclusão escolar, pois além de garantir o direito à igualdade, a não discriminação, elege como seus objetivos fundamentais “(...) a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; reduzir as desigualdades sociais; promover o bem de todos, sem preconceitos”.

Por conseguinte é dever de todos, lutar pela busca e concretização de direitos intrínsecos aos partícipes de nossa coletividade social. Mais de 30 anos se passaram após a promulgação da Constituição Federal e a garantia da oferta de uma educação para todos, ainda não é realidade em nosso país.

Celebrar o acesso à educação dos estudantes público-alvo da educação especial e acolhe-los em suas especificidades não é modismo, visto a amplitude de dispositivos legais que fundamentam/legitimam não somente o acesso, mas também a permanência, aprendizagem e a participação desse público. Logo:

Democratizar não significa apenas construir novas escolas. Apesar de importante, só isso não garante o atendimento [...] É preciso ampliar o atendimento e assegurar a utilização de todas as alternativas para garantir o acesso à escola e da garantia de permanência nela, buscar-se-á a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, de sorte que Estado e sociedade, de maneira organizada, autônoma e permanente, possam, por meio de uma gestão democrática e participativa, atingir os objetivos propostos. (LIBÂNEO, 2008, p.2010)

É fundamental mencionar que a materialização da inclusão em educação no que se refere aos estudantes público-alvo da Educação Especial é obstaculizada por ausência de condições e estratégias, como barreiras arquitetônicas/físicas presente na escola e no caminho para a mesma, que dificultam a locomoção/transporte desses estudantes, sem

contar os obstáculos pedagógicos que não trabalham no sentido de uma educação para a diversidade.

Além desses desafios, existem as barreiras atitudinais que possui presença no chão escolar e em nossa esfera social também, composta por posicionamentos discriminatórios, e quiçá criminosos, que contradizem direitos legitimados da pessoa com deficiência. Líderes do governo, educadores, cidadãos em geral devem tomar conhecimento, e, sobretudo, respeitar essas Políticas públicas que fundamentam os direitos legais desse público. Assim, Santos e Santiago (2010) compreendem que:

Espaços educacionais que possuem práticas orientadas para a inclusão em educação tendem a reconhecer o direito à diferença e o combate às diversas formas discriminação e desigualdade social. Buscam superar as barreiras à aprendizagem e à participação, trabalhar conflitos resultantes das relações entre grupos e pessoas pertencentes a universos culturais diferentes, sem ignorar as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. (SANTOS & SANTIAGO, p. 559, p.2010)

O conjunto de leis, decretos, dispositivos em geral existentes, que afirmam a democratização educacional dos estudantes público-alvo da educação especial é fruto de mobilizações para o progresso da escolarização da pessoa com deficiência. Essa luta não é consolidada em achismos, mas em ciência.

Incontáveis e renomadas são as pesquisas que certificam o benefício do estudante com deficiência de estar na escola comum/regular, do mesmo modo esses estudos confirmam que a presença desses estudantes é indispensável também para aqueles que não possuem deficiência, pois conviver com as diferenças é uma experiência rica para toda a comunidade educacional. Nesse contexto, Crochík (1997, p. 13) afirma que: “(...) é preciso dizer que a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito”.

O educador Pacheco (2006) esclarece que a educação inclusiva tem sido debatida em termos de justiça social, pedagogia, reestruturação escolar e avanços educacionais, o idealizador da Escola da Ponte prossegue salientando que uma escola inclusiva precisa refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional.

A inclusão em educação é um movimento que age no direcionamento de não excluir nenhum grupo, sejam eles indígenas, negros, lgbtqi+, os mais pobres, pessoas

com ou sem deficiência, dentre outros. Um dos documentos de maior importância para a orientação inclusiva, oriundo de reuniões internacionais, intitulado: Declaração de Salamanca (1994) defende a inclusão de:

[...] crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3)

Dessa maneira, para a consolidação de ambiências educativas mais democráticas e acolhedoras é pertinente compreender a orientação político-filosófica da inclusão educacional, visto que a mesma é contrária à escola tradicional/integracionista que prevê um público estudantil padronizado. Pacheco (2006) subsidia nosso entendimento sobre o movimento inclusivo, explicando que:

Como resposta à diversidade de alunos, a educação inclusiva tornou-se uma política aceita internacionalmente. As iniciativas feitas pela União Européia, pelas Nações Unidas, pela Unesco, pelo Banco Mundial e por organizações não-governamentais contribuíram para um crescente consenso de que todas as crianças têm o direito a ser educadas em escolas predominantes, independentemente de suas deficiências ou de suas necessidades educacionais especiais (Unesco, 1995; Europa, 1998). O princípio no qual a educação inclusiva baseia-se foi considerado pela primeira vez como lei na Dinamarca, em 1969, e nos Estados Unidos, em 1975. Desde então, a educação inclusiva evoluiu como um movimento de desafio às políticas e práticas segregacionistas de educação e obteve ímpeto na Europa nos anos de 1990. (PACHECO, 2006, p. 12)

Assim, Damasceno (2010) relata que podemos compreender o movimento da inclusão em educação como a ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, pois dessa maneira se permitirá a experiência do convívio das diferenças na mesma ambiência educativa, se contrapondo a manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes.

O autor supracitado (2010) esclarece que o movimento político da inclusão em educação legitima/fundamenta o direito à educação de todos, se contrapondo a concepção neoliberal em que estamos submetidos, onde excluir é prática corriqueira de uma sociedade elitista. Damasceno ainda destaca a relevância de escolas que valorizem e reconheçam a pluralidade de seus sujeitos/educandos.

Na ótica desse pensamento, destacamos o frankfurtiano Adorno (1995) quando em sua obra: “Educação e Emancipação”, alerta que a primeira de todas as exigências para a educação é que Auschwitz não se repita. Para que o holocausto não se repita em nossos espaços educacionais, conforme a exigência do filósofo é pertinente edificar uma

educação pautada no esclarecimento e na emancipação para que os sujeitos se tornem livres e autônomos, pois:

[...] quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. (ADORNO, 1995, 142)

Desse modo, inspirados pela concepção adorniana, questionamos: A nossa escola com sua configuração de turmas, séries, provas, aulas, etc, possibilita uma educação para a reflexão, para a resistência e para a afirmação de uma escola mais democrática e plural?

Diante desse pensamento, a concepção de um aluno passivo inerente de uma educação bancária, cujo conceito criado por Freire, explicita a posição passiva que se encontra o aluno, subestimado pela presença do professor, sendo este o detentor do saber, cuja função se dizima. Freire (1996) em seu livro: *Pedagogia da Autonomia*, ao abordar sobre o ensino bancário, afirma que:

[...] o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino "bancário", que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo "conhecimento" lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do "bancarismo". O necessário é que, subordinado, embora, à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua Escola Paulo Freire acidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo". Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (FREIRE, 1996, p.14)

O conceito de Educação Bancária tange em depositar conteúdos sobre os alunos, sem instigar a reflexão, o pensar, e, por conseguinte a aprendizagem. Nesse contexto é válido problematizar: há aprendizagem, participação e inclusão nesse movimento opressor da escola tradicional? Por que o ensino tradicional valoriza a hierarquização na relação professor-aluno? Qual a importância de desempoeirar a educação que temos e ressignificá-la?

Rubem Alves (2004) potencializa novamente nossa reflexão, detalhando a organização político-pedagógica encontrada na Escola da Ponte, detalhando sua visita e encantamento frente às práticas emancipatórias que oportunizam o protagonismo de seus educandos:

Eu, professor estrangeiro, visitante, vou visitar a escola, esperando que o seu diretor me desse as devidas explicações. Mas nada disso aconteceu. Depois de trocar comigo aquelas palavras iniciais de cordialidade, ele simplesmente chamou uma menina de uns nove anos que estava passando e lhe disse, com total tranqüilidade: "Tu podes mostrar e explicar a nossa escola ao nosso visitante?" Ditas essas palavras, ele me abandonou sem pedir desculpas e a menininha assumiu a tarefa com uma inteligência e um desembaraço que me deixaram perplexo. Compreendi, então, que eu me encontrava diante de uma escola que eu nunca imaginara. (ALVES, 2004, p. 22)

Para a construção de uma comunidade educativa mais solidária uns com os outros, concepções enraizadas da escola tradicional precisam ser superadas, dando lugar a protagonização, participação e respeito pelos múltiplos processos de aprendizagens existentes, desse modo:

As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Nesse sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas (FAZER A PONTE, 2003, p. 3).

Na perspectiva de considerar a ressignificação escolar proposta pelo educador José Pacheco através da implementação de escolas com práxis transformadoras e inovadoras, para a construção dessa pesquisa são apresentadas as seguintes questões de estudo:

- O que se entende/afirma por/como “práxis inovadoras” nas escolas participantes do estudo?
- Quais os impactos que a “práxis inovadoras” pode trazer para a “Inclusão em Educação”?
- As escolas com “práxis inovadoras” contribuem para a democratização escolar?
- Como está posta a organização político-pedagógica de escolas que adotaram a “práxis inovadoras” escolar em seu cotidiano educativo?
- A organização político-pedagógica da escola inovadora contribui para o processo de “Inclusão em Educação”?
- Quais são os desafios para a implementação de escolas com “práxis inovadoras”?

A organização político-pedagógica das escolas inovadoras, consolidadas a partir da ótica do educador José Pacheco é contrária ao ensino tradicional, possuindo uma reestruturação escolar que oportuniza o protagonismo de seus educandos, dando voz e vez para seus interesses e saberes.

No sentido de investigar o processo da inclusão em educação no que se refere aos estudantes público-alvo da Educação Especial, considerando seu acesso, participação, permanência e aprendizagem, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar os impactos que as experiências escolares com práticas inovadoras podem trazer para a inclusão em educação de estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial. Para tal, os objetivos específicos desse estudo são:

- Caracterizar e analisar os impactos que a “práticas inovadoras” pode promover em relação ao processo de “Inclusão em Educação”;
- Identificar se a configuração escolar presente nas experiências investigadas contribui para o processo de democratização educacional;
- Investigar/compreender a organização político-pedagógica das escolas inovadoras que apresentam características de “práticas inovadoras”;
- Pesquisar se as “práticas inovadoras” da escola contemporânea contribuem para o processo de “Inclusão em Educação” do público-alvo da Educação Especial;
- Investigar os desafios para a implementação das escolas com práticas inovadoras.

Almejamos que através dessa pesquisa possamos colaborar para a autorreflexão crítica da educação e da sociedade, pois:

Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p.151)

A inclusão em educação emana experiências inovadoras, onde todos são bem vindos, valorizados e reconhecidos em suas subjetividades humanas. Damasceno (2012, p.27) sinaliza que: “Pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a chave para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe a escola à manutenção de práticas educacionais que desconsideram essa diversidade”. Nessa perspectiva, fica claro que a inclusão evoca uma educação para a diversidade humana, instigando a cada integrante da ação educativa se perceber como um agente transformador de sua realidade.

Figura 3



TEM OS AMIGOS,
AS BRINCADEIRAS,
OS PROFESSORES...



A GENTE APRENDE
MUITO MAIS COISAS
NA ESCOLA!



Alexandre Beck 3073/19

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

Rubem Alves

CAPÍTULO I

PARA QUÊ NOVAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGENS? POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Para quê uma educação que acolha a todos os estudantes? A relevância de pensar o “para quê de objetivos educacionais, impulsiona nossa discussão e entendimento de para aonde nossa educação está sendo conduzida, pois no momento em que questionamos “educação para quê?” e este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. (ADORNO, 1995)

A etimologia inclusão foi utilizada pela primeira vez, há quase 30 anos na Declaração de Salamanca, cujo Brasil é signatário deste documento internacional. Nesse sentido, podemos questionar: temos um sistema de ensino na/para a inclusão?

O documento supracitado (1994) constitui como princípio fundamental das escolas inclusivas o fato de todos os estudantes aprenderem juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Portanto, temos que nos mobilizar para a inclusão de:

[...] crianças deficientes e super dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a

minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3)

Nessa perspectiva dão início princípios e diretrizes que visam desenvolver sistemas de educação e sociedades sob a ótica da inclusão. (SANTOS; SANTIAGO, 2010). A Declaração de Salamanca (1994) fundamenta a importância de todos aprenderem juntos, legitimando o direito à educação para além da efetivação de matrículas. O documento preconiza que:

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 11-12)

É imprescindível questionar e analisar a organização político-pedagógica da escola que temos para tecer práxis mais acolhedoras para a escola que queremos construir.

O docente ao enxergar o processo de escolarização dos estudantes com lentes da escola tradicionalista tende a idealizar o seu alunado, focando em resultados, e não no processo de autonomia, independência e participação do público estudantil.

Crochík ao abordar sobre idealização menciona que “A identificação com as pessoas próximas, no entanto, permite a experiência que combate a idealização: os outros não são quem nós gostaríamos que fossem e nós não somos obrigados a ser o que os outros querem, e nisso há um tanto de liberdade”. (CROCHÍK, 2011, p.34)

Ao assumir um posicionamento de respeito e valorização da diferença, a comunidade escolar caminha para um pensar e fazer prático, se livrando das raízes da escola tradicional, que prevê padronizar estudantes e suas aprendizagens. A inclusão, parte de:

(...) uma abordagem que parte do nível mais alto para níveis de detalhamento progressivos não parece ser a mais apropriada. Em vez disso, o pessoal precisará passar tempo junto para uma reflexão e avaliação de experiências passadas e para formular novos objetivos para o futuro (PACHECO, 2006, p.130).

Cabe a comunidade escolar estar empenhada na busca de práxis consentâneas com o movimento da inclusão em educação, refletindo frente a obstáculos que impedem a participação plena de todos os estudantes.

O movimento inclusivo não se trata de mero modismo, visto que é fundamentado/legitimado por variadas Políticas públicas. Desse modo, temos o papel de descortinar preconceitos para protagonizar uma educação para emancipação.

A diversidade está presente desde o início de nossa humanidade, como aponta Crochík (1997) à diferença é a essência do humano. Em nossa esfera social a diferença é visualizada, por diversas vezes como algo negativo. Porém se a diferença é essência da humanidade, por qual motivo o diferente, “aquele” ou “aquilo”, que foge do “padrão da normalidade”, continua sendo excluído, perseguido e desprezado?

Crochík nos auxilia a pensar o repúdio pela diferença, quando nos esclarece algumas questões acerca do preconceito. O autor (2011) defende que o preconceito tem relação com questões psíquicas, ou seja, uma pessoa que tem preconceito contra o judeu tende a tê-lo também ao negro, às pessoas que possuem deficiências, enfim todo e qualquer grupo, cuja existência representa fragilidade, e paradoxalmente, felicidade.

É fácil observar que em nossa sociedade, há a necessidade de elaborar variadas Políticas públicas, que vão ao encontro da defesa de direitos desse público supracitado, quando na incontestabilidade o respeito e a valorização pela singularidade de cada ser já deveria estar presente.

Existem inúmeras legislações que fundamentam os direitos de cada sujeito, não somente da pessoa com deficiência. Nesse contexto, Santos (2012) ao tratar sobre os direitos da pessoa com deficiência, sinaliza que muitos são os grupos dessas pessoas, que continuam sendo excluídos. A autora esclarece que tais exclusões são tão gritantes que se refletem na quantidade de dispositivos legais, pois ao olhar para as relevantes diretrizes internacionais, produzidas sobre o tema inclusão é explícito observar que as referentes a estes grupos são significativamente numerosas, se comparadas a outros grupos.

São incontestáveis os avanços da inclusão, podemos perceber seus frutos nos campos sociais, político, cultural e educacional.

O Brasil não é somente signatário da Declaração de Salamanca, pois também se fundamenta em outros documentos relevantes, oriundos de reuniões internacionais, como a Declaração de Dakar (2000) a Conferência de Jomtiem (1990), dentre outras.

É importante salientar que essas reuniões não se limitaram em debater sobre a inclusão em educação de estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também sobre questões políticas e sociais que envolvem a diversidade de forma geral.

Nesta perspectiva, a conjuntura brasileira paralela as Políticas internacionais, segundo Santos e Santiago:

[...] desenvolve reformas e medidas em consonância com as políticas de inclusão, buscando estender a escolarização pública, obrigatória e gratuita a todos os membros da comunidade e intencionando transformar as instituições escolares em ambientes que privilegiem o acesso, permanência com qualidade, participação e sucesso de todos. (SANTOS E SANTIAGO, 2010, p.557)

Tais Políticas públicas educacionais fundamentam o movimento inclusivo, fortalecendo práxis condizentes as subjetividades de cada estudante, possibilitando uma pedagogia onde a escola é quem deve se adaptar ao público estudantil e não o inverso.

Damasceno (2010) destaca a relevância da inclusão em educação, explicando que o movimento político-filosófico age no sentido de acolher a todos os estudantes que se encontram na ambiência escolar, oportunizando a vivência em espaços mais plurais e solidários.

O autor ainda nos chama atenção, sinalizando que a Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação contribui para (re)pensar a estrutura político-pedagógica da escola segregada (especial) onde o estudante pertencente à modalidade de Educação Especial não possui acesso à escola.

Para a implementação de escolas acolhedoras, devemos combater a concepção de escolas homogêneas, cuja cultura de padronizar sujeitos está instaurada. A inferiorização daqueles que fogem do “modo normal de ser”, desconsidera e exclui a natureza humana. Crochík ao tratar de preconceito e educação dos pequenos, explica que:

Os motivos que nos dão, quando somos crianças, para respeitarmos, admirarmos e gostarmos de adultos ou para termos determinados comportamentos, em geral, são externos às pessoas; dizem respeito à boa educação, à convivência. Mas se os adultos, sobretudo as autoridades,

estimulam que determinados comportamentos devem ser valorizados, outros em contrapartida, nos ensinam – direta ou indiretamente –que devemos desprezar. (CROCHÍK, 2011, p.34)

Estímulos à discriminação por parte de adultos que estão ao redor da criança, e até mesmo por parte de governantes e autoridades em geral, alimenta a formação de adultos hostis frente à diversidade, pois Crochík (2011) esclarece que o preconceito é um fenômeno que tem raízes sociais e implicações psicológicas, assim o fenômeno do preconceito não pode ser minimizado às determinações psíquicas, de modo que não é possível pensar o antissemitismo somente pelo ódio direcionado ao judeu, é preciso desmascarar suas entranhas históricas.

A partir da década de noventa, não somente em esfera internacional, mas também em esfera nacional surgiram diversas Políticas públicas de inclusão, que legitimam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

É pertinente ressaltar que tais Políticas educacionais legitimam não somente a inclusão em educação dos estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial, mas de toda pluralidade que se encontra na ambiência educativa, pois o movimento inclusivo é contrário a qualquer atitude discriminatória.

Dentre as variadas Políticas educacionais inclusivas, podemos destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente, reconhecido como “ECA” que foi promulgado em 1990, asseverando que os “portadores de deficiência” possuem o direito de terem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

É indispensável esclarecer que o termo: “portador de deficiência” não é mais utilizado, pois se entende que a pessoa não porta a deficiência, e sim simplesmente a possui. Portanto o termo correto é: pessoa com deficiência.

Outra Política de relevância que surgiu nos anos noventa se refere à Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que compreende que o estudante público-alvo da educação especial é aquele:

[...] aquele que apresenta necessidades próprias diferentes dos demais alunos no âmbito das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, recursos pedagógicos e metodologias educacionais especiais, classificam-se: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla),

portadores de condutas típicas (problema de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (BRASIL, 1994)

Logo depois, em 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei Federal 9394/96), onde menciona que a Educação Especial passa a ser reconhecida: “Como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” O documento acerca da modalidade de Educação Especial, defende que:

- Os sistemas de ensino, que deverão assegurar aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, como também uma organização adequada, para atender às suas necessidades.
- A formação de professores: para atuarem junto aos alunos com necessidades educativas especiais, eles deverão ter uma especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, e os do ensino regular, Escola Paulo Freire acitados para a integração desses alunos em suas classes. (BRASIL, 1996)

Observamos que a Política apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) prevê a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, preferencialmente nas escolas regulares, instituindo recursos e estratégias para o atendimento desse público.

Em 2002, surge outro dispositivo legal significativo: a lei nº 10.436/02, que reconheceu a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como um meio legal de comunicação e expressão, garantindo a obrigatoriedade da inclusão de Libras como disciplina no currículo dos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores.

Nesse mesmo ano de 2002, foi promulgada a Portaria nº 2.678/02, que garantiu o ensino de Braille em todas as modalidades de ensino, as diretrizes para seu uso, ensino, produção e difusão e certificando seu uso em todo o país.

A escola contemporânea demanda mudanças em todo o seu sistema de ensino, promovendo a comunidade escolar acessibilidade. De acordo com a Norma Brasil 9050, promulgada em 2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata sobre a “Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos”, compreende os termos acessibilidade e acessível, da seguinte forma:

3.1 acessibilidade: Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.

3.2 acessível: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação. (BRASIL, 2004, p.3)

Todavia, cabe pontuar que a acessibilidade não se refere somente ao aspecto físico/arquitetônico da escola, mas tange a todos os seus níveis, como acessibilidade atitudinal, curricular, didático-pedagógica, dentre outras.

De acordo com o Decreto nº 5.296 em seu art. 8º de 2004, a acessibilidade é definida como uma:

[...] condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) assevera que para a organização político-pedagógica de escolas inclusivas, é preciso modificações em vários setores educativos: currículo, instalações, organização escolar, avaliação, pedagogia, pessoal, ética escolar e atividades extra-escolares.

Assim sendo, torna-se fundamental a flexibilização do currículo e de práticas frente às variadas formas de aprendizagens. Santos (2010) relata que o cotidiano escolar lida com sujeitos plurais, portanto é uma “caixinha de surpresas”, a autora alerta que os profissionais da educação precisam manter-se atualizados, se encantando com as novidades da existência humana, que são inesgotáveis.

É importante abordar que o contexto histórico da pessoa com deficiência foi marcado por segregação. Portanto, atitudes e posicionamentos excludentes eram comuns no tratamento desses sujeitos, devido suas condições atípicas que não correspondiam o “padrão de normalidade”.

O olhar acerca da pessoa com deficiência obteve diversas modificações no decorrer histórico da sociedade. “Na idade média, os deficientes, os loucos, os criminosos e os considerados ‘possuídos pelo demônio’ faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos”. (COSTA, 2003, p.28)

A visão sobre a pessoa com deficiência era carregada de mitos, assim esses sujeitos eram inferiorizados, devido sua condição. Dessa maneira:

A educação especial tornou-se visível na Europa no final do século XVIII, com o aparecimento, especialmente, das instituições especializadas para surdos e cegos, que eram considerados anormais e por tal razão não tinham acesso ao ensino regular. (MACEDO, CARVALHO E PLETSCHE 2011, p. 35)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) nos auxilia na compreensão frente ao contexto histórico excludente vivenciado pela pessoa com deficiência, explicando que:

Em todo o mundo, durante muito tempo o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada com relação à organização e provisão de serviços educacionais (BRASIL, 2001, p.5).

No livro “Educação e Emancipação” de Theodor Adorno em seu capítulo “O que significa elaborar o passado”, o frankfurtiano esclarece que:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam. (ADORNO, 1995, p.29)

Adorno nos auxilia a refletir, que é necessário revisitar o passado para desconstruirmos as sombras que ainda permanecem na dimensão contemporânea, pois atitudes e pensamentos revestidos de exclusão, preconceito e barbárie podem estar presentes em nossas escolas e sociedade.

O filósofo Adorno (1995) pontua que a desbarbarização da humanidade é pressuposto urgente de sobrevivência, logo esse deve ser o objetivo da escola, por mais desafiante que sejam seu alcance e suas possibilidades. Nesse contexto, Damasceno (2010, p. 25) nos explica que:

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. O que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva. Se contrapondo à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, caracterizando-se como oposição à manutenção da segregação, configurada

até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista.

A orientação político-filosófica da inclusão em educação estabelece direitos que vão ao encontro da diversidade em geral, se contrapondo a manutenção de práticas reprodutivistas, que obstaculizam a construção de práxis mais autônomas e inclusivas.

Em 2006, a Política pública educacional intitulada: “Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado” prevê:

A iniciativa de implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos. (Brasil, 2006, p. 12)

A sala de recursos multifuncionais, local onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua no sentido de complementar/suplementar a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Desse modo, a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, preconizando que o AEE não deve ser substitutivo a classe regular, certificando que o AEE precisa ser ofertado em turno inverso da escolarização do estudante.

Observamos que a partir das Políticas educacionais expostas, o AEE visa auxiliar o trabalho pedagógico ofertado na escola comum/regular para os estudantes da modalidade de Educação Especial.

Ainda sobre a Resolução nº 4, o documento explica como deve ocorrer o Atendimento Educacional Especializado:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, Art.5º).

Outro importante dispositivo legal que se refere ao AEE se diz respeito à Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014) denominado: “Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar”, no qual assevera que não pode considerar imprescindível a apresentação de diagnóstico clínico por parte do aluno com deficiência, uma vez que o AEE configura-se por atendimento pedagógico e não clínico.

Portanto, o laudo médico atestando a deficiência do estudante não pode ser obrigatório para a efetivação da matrícula do estudante no AEE, devendo ser realizado estudo de caso. A Nota Técnica nº4 (2014) explica que:

Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor de AEE, poderá articular-se com profissionais da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Prosseguindo a análise de Políticas educacionais inclusivas, em 2007 é sancionado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº. 6.094/07, que reafirmou o compromisso de todos pela educação, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular.

O PDE (2007) beneficiou a inclusão em educação desse público em classes e escolas regulares, se comprometendo a superar desafios na/para a escolarização desses estudantes.

Outra Política pública de tamanha importância para a escolarização desse público trata-se da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O documento determina que: “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.”

O dispositivo legal supracitado (2008) defende a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, preconizando que:

- A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades [...].

- O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...].
- Dentre as atividades de atendimento educacional especializado, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva [...].
- O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno [...].
- Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social [...].
- Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar [...].
- Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...]. (BRASIL, 2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) compreende a relevância da inclusão em educação, sendo contrária a práticas discriminatórias. Desse modo, a educação inclusiva é um dos pilares para a democratização do ensino.

Seguindo a análise legal, vale destacar a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no qual fundamenta os direitos desse público não somente na educação, mas também em outros espaços, legitimando sua inclusão social e cidadania. Em seu Artº 1º, Parágrafo único, afirma-se que:

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015).

A referida lei (2015) considera pessoa com deficiência, aquela que: “(...) tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Tal Política pública institui diretrizes que visam acessibilizar a participação da pessoa com deficiência, de forma mais independente e autônoma, ofertando qualidade de vida e superação de barreiras. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão compreende barreiras, como sendo:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) assegura incluir a pessoa com deficiência em diversos espaços da sociedade, objetivando superar barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes, nas comunicações e nas informações. Desse modo, o dispositivo legal, explica na íntegra cada barreira:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

É intrínseco a inclusão em educação diagnosticar barreiras excludentes que obstaculiza/limita a acessibilidade dos sujeitos. O documento, denominado “Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas” dos autores Tony Booth e Mel Ainscow (2011), ao abordar sobre barreiras, recursos e apoio, inspira a comunidade educativa a refletir:

- ✓ Que barreiras à aprendizagem e à participação surgem no âmbito da escola e de suas comunidades?
- ✓ Quem experimenta barreiras à aprendizagem e à participação?
- ✓ Como minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação?
- ✓ Que recursos de apoio à aprendizagem e à participação existem?
- ✓ Como mobilizar recursos adicionais de apoio à aprendizagem e à participação?
- ✓ Como os recursos de apoio à aprendizagem e à participação devem ser aplicados? (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.41)

Os atores da ação educativa precisam refletir frente ao processo de aprendizagem de seu público estudantil, reconhecendo que não há “padrão de

aprendizado”, pois a ambiência escolar é composta por pluralidade de educandos e estilos de aprendizagens. Assim, o Index, nos explica que a inclusão se diz respeito a:

[...] uma iniciativa compartilhada. Consideramos a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação como tarefas que nunca têm fim. Elas implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 7)

Torna-se indispensável que todos os profissionais da educação tomem conhecimento dos direitos constitucionais dos estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial. O Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu capítulo IV “Do Direito à Educação”, artigo 27, preconiza que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (BRASIL, 2015)

Os atores da ação educativa devem reconhecer esse público, como qualquer outro estudante, promovendo estratégias de aprendizagens que dialoguem com suas condições específicas. Nessa perspectiva, Freire, defende que:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (Freire, 2002, 39-40)

Como podemos verificar, são variados dispositivos legais que asseguram não somente a matrícula desses estudantes, mas também condições pedagógicas que acolha a diversidade na escola. Entretanto, Costa (2003, p. 22-23) atenta que:

É importante, porém destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em documentos oficiais, mas principalmente como decorrente de auto-reflexão crítica por parte dos profissionais da educação, com destaque para os professores e alunos com e sem deficiência.

A inclusão é uma constante luta e mobilização por direitos, por isso torna-se necessário ressignificar pensamentos, olhares, saberes e fazeres, para que possamos ter ainda mais experiências inclusivas. Damasceno (2010, p.25) ao abordar sobre a organização de escolas na/para a diferença explica que:

Ainda são incipientes no Brasil as experiências de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças. Mas, esse movimento significa, sobretudo, a possibilidade de emancipação e autoreflexão crítica sobre a educação segregada e escola especial.

A educação como instância crítica social e direito de todos, deve mobilizar-se sendo contrária a ideologias que invisibiliza sujeitos, sobretudo aqueles que fazem parte dos grupos minoritários (as pessoas com deficiências, os mais pobres, indígenas, negros, entre outros).

A garantia e a efetivação dos direitos desse público são indispensáveis para a organização de uma sociedade mais humana e democrática. Assim sendo, cabe respeito e reflexão perante os direitos constitucionais desse público, que não são “favores” e/ou “modismo”.

Figura 4



“(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.”
Theodor Adorno

CAPÍTULO II

ESCOLAS SÃO PESSOAS, NÃO SÃO PRÉDIOS: NOVAS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLAS

A escola contemporânea vivencia desafios, que demandam ressignificação de sua práxis, logo é imprescindível oportunizar uma reorganização escolar que valorize o estudante, seus interesses, motivações e experiências. O filósofo Adorno (1995) nos provoca a pensar que:

Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica, nos termos do deslumbramento daquela infeliz tradição alemã segundo a qual os nobres idealistas vão para o céu e os materialistas ordinários vão para o inferno. (ADORNO, 1995, p.61)

Nessa perspectiva, para que possamos celebrar escolas mais humanas, emancipadas e voltadas para as diversas demandas de ritmos e estilos de aprendizagens, os partícipes da ambiência educativa também precisam refletir os valores que condizem com a comunidade escolar, pois de acordo com o projeto educativo “Fazer a Ponte” (2003, p.2):

A escola não é uma mera soma de parceiros hierarquicamente justapostos, recursos quase sempre precários e atividades ritualizadas é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida.

Inspirando-nos no pensamento exposto, temos que nos mobilizar para ser a mudança que queremos. Isso envolve alguns valores fundamentais como solidariedade, desapego, coerência e responsabilidade conosco e com os outros.

O livro “Dicionário de Valores” de Pacheco (2012), apresenta um conjunto de 23 valores, um para cada letra do alfabeto de “A a Z”. A aprendizagem de valores no chão escolar através da convivência e reflexão promove a compreensão do público estudantil acerca de temáticas que envolvem diversos valores.

Pacheco expõe que: “Vivemos numa sociedade enferma de uma total inversão de valores. Pessoas justas são confundidas com as injustas, quase não faz sentido distinguir honestidade e desonestidade, vale tudo na senda do sucesso que tudo deturpa e corrompe.” (PACHECO, 2012, p. 28)

Há a urgência na implementação de uma sociedade e escolas mais acolhedoras e solidárias. A escola como instância crítica social precisa ressignificar suas práticas, (re)pensando os valores que direcionam a educação. Nesse contexto, o educador Pacheco nos inspira ao tratar sobre o valor da solidariedade:

Diz-nos o mestre Johann Heinrich Pestalozzi que a Educação moral não deve ser trazida de fora para dentro da criança, mas deve ser uma consequência natural de uma vida moral. A compreensão e a aceitação do outro resulta de uma aprendizagem da verdade, na arte de conviver. Desde a tenra idade, a solidariedade na solidariedade se aprende. (PACHECO, 2012, P.46)

Equivoca-se quem pensa que educar é somente ensinar a ler e a escrever, e a realizar contas. Educar envolve criticidade, ousadia, responsabilidade, reflexão, dentre outros adjetivos que colaboram para o protagonismo do educando. No Simpósio Internacional para a Alfabetização, ocorrido no Irã, em 1975, nosso Patrono da Educação, atentou que: “Não basta ler que ‘Eva viu a Uva’, é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva, e quem lucra com esse trabalho”.

Os protagonistas da educação (que se diz respeito a toda a comunidade estudantil) possuem a responsabilidade de educar para a autonomia, independência, e sobretudo, para a autorreflexão crítica.

A luz proposta pela autorreflexão crítica, contribui para refletir acerca de ações reprodutivistas que levam a experiências excludentes. Desse modo, os sujeitos precisam atentar para o risco da irracionalidade que consta em coletivos. O filósofo Theodor Adorno, criou a etimologia “massa amorfa” para explicitar o perigo que está atrelado à manipulação em massa, no qual obstaculiza pensamentos emancipados.

O motivo evidentemente é a contradição social; e que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até a discussão acerca

da educação política e outras questões semelhantes. (ADORNO, 1995, p.181-182)

A ausência de autonomia, de reflexão, impulsiona a manutenção de culturas homogeneizadoras que reflete em nossa sociedade e escolas. A superação de consciências alienadas que a massa amorfa pode oportunizar é condição *sine qua non* para a ressignificação da escola que temos, e para a concretização da escola que queremos. (DAMASCENO, 2012, p.14)

O educador Pacheco (2012, p.63) ao salientar sobre o valor da lealdade, em seu livro: Dicionário de Valores explicita que: “Não nascemos reflexivos; aprendemos a refletir. Não nascemos com virtudes; aprendemos virtudes. Em secretas, mas em extraordinárias escolas, venho aprendendo a lealdade a ideários.” O professor nos chama a atenção, de que para haver educação é indispensável (re)criar valores e (re)pensar valores.

Debruçando-nos nesse pensamento, torna-se relevante levantar algumas perguntas frente aos problemas existentes, ou não são problemas? A corrupção exacerbada, a intolerância, a discriminação, dentre outros princípios excludentes que refletem em nossa educação e escolas? Educação para a emancipação ou educação para a reprodução? O que devemos ser para a mudança que queremos? Será que todos desejam uma educação democrática?

José Pacheco (2012, p.28) ao ser questionado sobre o maior obstáculo à concretização do projeto da Escola da Ponte, responde que:

(...) o maior obstáculo fui eu. Fui eu, enquanto não me indignei, enquanto não agi para assegurar o saber e a felicidade aos meus alunos. Só eu, num agir não solitário, poderei mudar algo. Ainda que alguém creia que o esforço de um só nada vale, é preciso agir. Mesmo que o medo nos assalte, é preciso reagir. Sem a coragem da indignação, a sabedoria é estéril.

A reflexão transformadora de que é possível colocar valores em ação e implementar uma educação emancipadora é coerente com o movimento da inclusão em educação, que objetiva experiências mais justas e solidárias, onde todos, sem exceção, são valorizados em sua essência humana.

Todavia é pertinente enxergar a inclusão como: (...) um processo contínuo, sempre inacabado, marcado pela intencionalidade de promover uma relação

democrática no processo de aprendizagem que encoraja o sucesso de todos os alunos e da comunidade escolar como um todo. (SANTOS & SANTIAGO, 2010, p. 12)

Pacheco (2012) sinaliza que muitos educadores não dão suficiente valor ao seu trabalho, questionando:

‘Sou uma simples professora da periferia da cidade. Que valor pode ter meu trabalho?’. Ora, se estiver desenvolvendo um trabalho que não vise apenas a assimilação de conteúdos, como o autor do livro alerta em várias passagens, estará dando uma enorme contribuição para a construção de uma nova sociedade. Há, de um modo geral um culto aos lugares de poder privilegiados. O que muitas pessoas não percebem é que não basta ocupar um lugar de alta concentração de poder se não tivermos uma rede de pessoas que sintam, pensem e façam diferente, que tenham um quadro diferente de valores. (PACHECO, 2012, p. 8)

No chão da escola, encontramos por vezes realidades cruéis de sujeitos, que estão feridos em seus valores, como o da dignidade humana. A escola como instância crítica social, formada por pessoas, precisa trabalhar valores que oportunizam deslumbrar sentidos. O idealizador da escola da Ponte (2012, p.56) relata um desses casos, infelizmente comuns de ouvir, em nossa ambiência educacional:

Sabemos que a transmissão de valores se dá pela convivência, pelo exemplo, pelo contágio emocional. Assim aconteceu com o Maicon, filho de pai que não chegou a conhecer. Que viu a mãe ser assassinada por um traficante. Que assistiu a estupro e outras violências.

Apesar dessas e outras tristes realidades, não acontecerem no contexto pedagógico, elas invadem o muro da escola e se instauram no cotidiano escolar, nessa perspectiva o autor supracitado (2012) nos recorda de que escolas não são prédios, são pessoas.

O trabalho da escola não deve ser “passar conteúdos”, “ler e escrever”, “aprender a fazer conta”, dentre outras práticas reprodutivistas e pseudoconcepções que abrangem a organização político-pedagógica da escola.

Para uma sociedade e educação emancipada, não temos o dever de modelar pessoas, obstaculizando consciências críticas e autônomas. Recorremos novamente ao pensamento de Adorno, acerca de sua concepção inicial de educação:

Evidentemente não é assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não é a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas sim a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria da maior importância política; sua ideia, em sendo

permitido dizer assim, é uma exigência política. (ADORNO, 1995, p.141-142)

A partir dessa ótica, percebemos que para um projeto educacional emancipado, a escola precisa atentar para estratégias que visam autorreflexão, autonomia e independência.

Conforme esse estudo vem enfatizando, há a necessidade e urgência de (re)organizar o sistema educacional, reconfigurando a educação em suas instâncias instituintes e instituídas. Porém esse movimento de ressignificar o chão escolar, já ocorre há alguns anos, desde 1976, em uma instituição pública de Portugal a partir da iniciativa do professor José Pacheco, que propôs radicalizar a educação com a criação de um projeto educativo mergulhado numa pedagogia libertadora.

O patrono da educação brasileira Paulo Freire (1967), aclara que o papel da educação deve agir como um esforço da libertação do sujeito e não como uma ferramenta a mais de sua dominação. A necessidade da educação em ser um instrumento que liberta mentes e não as aprisiona é inerente ao caminho educacional *práxico* e reflexivo, não conivente com improvisos e irracionalidade crítica. Freire menciona que:

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a. (FREIRE, 1967, p.100)

Na perspectiva de refletir experiências educacionais mais democráticas, participativas e inclusivas, nesse momento iremos destacar algumas instituições escolares que adotaram a ressignificação escolar, proposta pelo educador José Pacheco.

2.1 Escola da Ponte

A primeira referência de instituição escolar que iremos descrever se trata da pioneira: Escola da Ponte, fundada pelo educador José Pacheco em 1976. A unidade escolar se encontra em São Tomé de Negrelos, Conselho de Santo Tirso, distrito de Porto em Portugal.

Na obra “A escola que sempre sonhei Sem imaginar que pudesse existir” do também educador Rubem Alves (2004), relata a experiência encantadora do autor em visitar a Escola da Ponte em Portugal, nesse livro é exposta uma entrevista de José

Pacheco, que aborda sobre a origem da Escola da Ponte. Pacheco conta que a dinâmica inovadora acerca do processo de aprendizagem estudantil nem sempre foi presente na Escola da Ponte:

Em 1976, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-separa o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetições de lições, passividade. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio de sua sala, a sós com seus alunos, seu método, seus manuais, sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum? (ALVES, 2004, p.65)

Frente à narrativa do educador, observamos que a Escola da Ponte inicialmente possuía movimentos tradicionais compostos por práticas e estruturas tradicionalistas, onde a passividade do estudante era algo vívido em seu processo de escolarização. A busca por mudanças no contexto educativo da Escola surgiu a partir de inquietações e questionamentos diante do cenário exaustivo, pautado em metodologias reprodutivistas da escola tradicional. Assim, Pacheco prossegue explicando que:

Compreendemos que precisávamos mais de interrogações que de certezas. E empreendemos um caminho feito de alguns pequenos êxitos e de muitos erros, dos quais colhemos (e continuaremos colhendo) ensinamentos, após termos definido a matriz axiológica de um projeto e objetivos que, ainda hoje, nos orientam: concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, promover a autonomia e a solidariedade, operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais. (ALVES, 2004, p.66)

Conforme observamos no relato do educador Pacheco, a Escola da Ponte ao iniciar seus trabalhos, ainda possuía diversos desafios que precisavam ser superados para a busca/construção de processos de aprendizagens intrínsecas a transformação educacional. A ressignificação escolar iniciou a partir de questionamentos da comunidade educativa em concretizar *práxis* que oportunizassem aos estudantes autonomia, independência e protagonismo.

Tomamos conhecimento que a Escola da Ponte conhecida em todo o mundo, referência de aprendizagem e de educação transformadora enfrentou barreiras para implementar seu projeto escolar inovador.

Pacheco (2004) relata que em 1976 os responsáveis dos estudantes não apareciam na escola, mas a comunidade escolar seguia acreditando que seria possível

Estabelecer comunicação com as famílias dos estudantes, se os pais não fossem chamados somente para escutar queixas ou contribuir para reparações urgentes. Nesse sentido, posicionamentos foram modificados para a aproximação das famílias a escola.

O autor (2004) explica que auxiliaram as famílias dos estudantes a fundar uma associação, em um momento temporal que ainda não havia dispositivos legais para regular. Atualmente a associação de pais é um interlocutor disponível, sendo um parceiro imprescindível para a instituição escolar. Todavia:

[...] a colaboração dos pais não se restringe às atividades promovidas pela sua associação. No início de cada ano, todos os encarregados de educação participam num encontro de apresentação do Plano Anual. Mensalmente, ao sábado de tarde, os projetos são avaliados com o seu contributo. E há sempre um professor disponível para o atendimento diário, se algum pai o solicita. A prática diz-nos, ainda hoje, que os pais têm dificuldade em conceber uma escola diferente daquela que frequentaram quando alunos, mas que, quando esclarecidos e conscientes, aderem e colaboram. (ALVES, 2004, p.76)

A configuração escolar da Escola da Ponte possui a vertente de promover a participação das famílias e de toda a comunidade educativa no processo de aprendizagem. Sua organização político pedagógica reconhece que a parceria familiar é indispensável para o ser escola. Esse envolvimento dos partícipes para além dos muros escolares, incentiva o trabalho cooperativo para o direcionamento de uma escola com experiências inovadoras.

Uma escola sem classes, sem turmas, sem níveis estanques e com programas à medida de cada aluno parece uma utopia, Em Vila das Aves, na Escola da Ponte, há quem acredite que o sonho comanda a vida e o resultado é uma escola aberta, onde se trabalha em equipe e os pais fazem parte de um projeto. (ALVES, 2004, p. 79)

A educação na Escola da Ponte é visualizada como uma proposta coletiva, onde todos e todas são responsáveis pela aprendizagem. O projeto educativo conta com uma reestruturação escolar, onde classes, turmas, séries não se encontram na ambiência estudantil. Desse modo, a tarefa de partilhar conhecimento não se restringe ao corpo docente, pois na Ponte a interação educativa é tarefa mútua.

Figura 5



Fonte: Blog Cláudia Santa Rosa, 2021.

Alves (2004) em sua visita a Escola da Ponte, aponta que uma das grandes surpresas que a escola apresenta, se refere à subversão de um conjunto de mecanismos que fomos habituados no que tange a organização e funcionamento de uma instituição escolar, pois na Ponte não há aulas, não há turmas, não há fichas ou testes elaborados pelos professores para avaliar os estudantes. Não há manuais escolares, não há toques de campanha ou de sineta.

O observador que procura ver e compreender o que se passa na Ponte acaba percebendo sua lógica singular de organização, observando que seu Projeto possui uma filosofia simples e coerente, identificando assim que o currículo não é o professor, mas o aluno (ALVES, 2004).

A Escola da Ponte possui sua concepção filosófica pautada em valores, onde os mesmos direcionam seu fazeres e saberes. Portanto, a configuração tradicional de ensino que padroniza seu público estudantil não é adotada. Muito pelo contrário, o Projeto de ressignificação escolar proposto pela comunidade da Ponte, compreende a educação como um percurso único de cada educando.

O Projeto Educativo da Escola da Ponte, datado em maio de 2003 salienta que reconhecer o estudante como ser único e irrepetível, prestar atenção em suas peculiaridades, tecer uma educação que busque descobrir e valorizar a cultura de seu público escolar são atitudes condizentes ao ato de educar. (FAZER A PONTE, 2003)

A Ponte é um Projeto pioneiro que visa reconfigurar a educação, buscando transformar o sistema de ensino oferecendo lentes críticas de uma pedagogia para a autonomia do educando. O estudo intitulado: “Escola da Ponte: história e trajetória” de Almeida (2009) sinaliza que a Escola foi fundamentada a partir de variados teóricos de tamanha relevância para a educação como: Agostinho da Silva, Piaget, Dewey, Montessori, Carl Rogers, Vigotsky, Freinet, dentre muitos outros, incluindo também nosso eterno patrono da educação brasileira: Paulo Freire.

Por conseguinte, atestamos que o Projeto de inovar a educação não é pautado em achismos ou improvisos. A perspectiva de uma escola transformadora é real, vinculada à ciência e a inovação. A Ponte inaugura novas práticas e princípios orientadores relevantes na ação de educar. Alves (2004) destaca que:

O conhecimento é uma árvore que cresce da vida, Sei que há escolas que têm boas intenções, e que se esforçam para que isso aconteça. Mas as suas boas intenções são abortadas porque são obrigadas a cumprir o programa. Programas são entidades abstratas, prontas, fixas, com uma ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo. Ai tenta-se, inutilmente, produzir vida a partir dos programas. Mas não é possível, a partir duma mesa de anatomia, fazer viver o cadáver. O que vi na Escola da Ponte é o conhecimento crescendo a partir das experiências vividas pelas crianças. (ALVES, 2004 p. 34)

A Escola da Ponte oportuniza experiências intrínsecas a práxis pautadas no conhecimento crítico. O público estudantil é instigado para uma nova forma de aprender. O Projeto “Fazer a Ponte” explica que considera a especificidade do percurso educativo de cada estudante, reconhecendo como “(...) currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver.” (FAZER A PONTE, 2003, p.3)

Um dos instrumentos que fundamentam/direcionam a concepção educacional transformadora da Ponte, se diz respeito aos valores trabalhados na Escola. Os valores baseiam o fazer educacional, sendo coerentes com a *práxis* para além dos portões escolares.

No Projeto da Escola da Ponte sob a ótica do educador José Pacheco, a escolarização dos estudantes não se resume em ser alfabetizado e a realizar contas. A escolarização do público estudantil se remete a aprender valores condizentes a uma escola e sociedade mais empática, solidária e inclusiva. Pacheco alerta que:

A Terra está doente porque nós estamos doentes. E doente continuará enquanto a nossa maneira de viver for reproduzida nos valores que muitas escolas insistem em transmitir. A racionalidade que prevalece na maioria das práticas escolares augura tempos ainda mais sombrios e de graves conflitos socioambientais. Poder-se-ia pensar que a uma escolarização prolongada propiciaria uma maior consciência ambiental, mas isso raramente acontece, por efeito de uma escola distante da vida real. (PACHECO, 2012, p.33)

O autor nos sinaliza a importância da escola intervir em temáticas indispensáveis para a sociedade como o cuidado com o meio ambiente, promover consciências ecológicas em crianças e jovens colabora para a mudança e conduta com a natureza. A educação contribui para novas práticas sociais que despertam comportamentos e atitudes mais conscientes e críticos.

Elencamos, a seguir, trabalhos artísticos elaborados pelos estudantes da Escola da Ponte (2021):

Figura 6



Fonte: Facebook Escola da Ponte (2021)

Figura 7



Fonte: Facebook Escola da Ponte (2021)

O educador Rubem Alves (2004, p.56) aponta que em sua visita um dos valores trabalhados na Ponte é a educação para a cidadania. Assim registra que: “A Escola da Ponte não tem um projeto educativo de educação para a cidadania. Vive-o. De múltiplas formas. Com a ‘assembléia de alunos’, com o ‘acho bom’ e ‘acho mau’, com a ‘comissão de ajuda’, com a sua vida educativa diária. Educar é viver.”

A Ponte permite viver experiências atreladas aos seus valores, oportunizando que seus estudantes reflitam e tomem atitudes que dialogam com o chão escolar. Dessa maneira, o projeto de transformação educacional enxerga a necessidade da escola se posicionar diante de instâncias sociais. Tal reformulação identifica no ato de educar, a relevância de vivenciar valores.

Ao tratar sobre o valor da esperança, Pacheco (2012) parafraseia o poeta brasileiro Fernando Pessoa, recordando que: “Somos do tamanho dos nossos sonhos”. O educador relembra que quando o projeto da Escola da Ponte iniciou era a esperança que movia a comunidade educativa. Pacheco relata que diziam que com o corpo docente que a Ponte possuía não seria possível avançar o projeto, mas estavam equivocados, pois foi com aqueles educadores que a Escola da Ponte começou. Sobre esperança, Pacheco sustenta que:

Esperança, em seu sentido mais genuíno, significa fé na bondade da natureza humana. Significa confiar, acreditar ser possível ensinar (e aprender!) o diálogo, o reconhecimento da diversidade, a amorosidade, a solidariedade, a alegria, a justiça, a ética, a responsabilidade social, o respeito, a cidadania, a humanização da escola. Utopia! – exclamarão alguns. Mas, como nos avisa Robert Musil, ‘a utopia é uma possibilidade que pode efetivar-se no momento em que forem removidas as circunstâncias que obstam à sua realização’. (PACHECO, 2012, p.20)

Identificamos que a esperança foi um valor essencial para a implementação do projeto da Ponte. Sob tal contexto, percebemos que educar não se resume em saber aritmética ou ortografia. Educar envolve criar condições para promover senso crítico, autonomia de escolha e protagonismo estudantil. A escola é vívida com múltiplos educandos e educandas, educadores e educadoras, partícipes em geral que possuem costumes, culturas e saberes diversos.

O processo de escolarização mais inclusivo está intimamente relacionado com a oportunização da autorreflexão crítica contínua. Nesse sentido, o filósofo Adorno esclarece que: “A chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola, a escola não é apenas objeto”. (ADORNO, 1995, p.116)

De acordo com o portal virtual¹da Escola da Ponte (2021), sua ambiência educativa não possuem salas de aula referente ao modelo tradicional de ensino, existem espaços de trabalho onde são oportunizados variados recursos, como: livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeos, etc.

O portal oficial da Ponte (2021) informa que a instituição escolar assume valores como a solidariedade e a democraticidade. A unidade educativa orienta-se por princípios que levaram à criação de uma imensa diversidade de dispositivos pedagógicos que, no seu conjunto, comportam uma dinâmica de trabalho e promovem autonomia responsável e solidária, exercitando permanentemente o uso da palavra como instrumento autônomo da cidadania. Dessa maneira, *ositeda* Escola da Ponte (2021) expõe que:

- ✓ Os Pais/Encarregados de Educação, à semelhança dos seus filhos e orientadores educativos, estão também fortemente implicados no processo de aprendizagem dos alunos e na direção da Escola. Os contactos são feitos sempre que necessário, através do professor tutor, que acompanha, orienta e avalia diariamente as atividades realizadas pelos seus tutorados.

¹ www.escoladaponte.pt - Acesso em setembro de 2021.

- ✓ A escola disponibiliza atividades de enriquecimento do currículo às famílias que necessitem que os seus filhos tenham um acompanhamento até às 17:15 horas.
- ✓ Todos os alunos cumprem o mesmo horário. A equipa docente é constituída por elementos com formação diversificada (Educadoras de Infância, psicóloga, professores do 1º ciclo, 2º e 3º ciclos), que reúne todas as quartas-feiras e sempre que é necessário para debater problemas da escola, planificar e avaliar o trabalho.
- ✓ A organização que esta Escola põe em prática inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa que se pode traduzir, de forma muito simplificada no seguinte: todos precisamos de aprender e todos podemos aprender uns com os outros e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania.

Inspirando-nos no educador José Pacheco, atentamos que outra escola é possível, e mais que isso é necessária. A educação do século XXI demanda experiências de aprendizagens abertas para o diálogo e para a reconfiguração escolar. Vivenciar *práxis* educativas fundamentadas por valores e princípios emancipatórios é celebrar uma educação onde todos e todas podem ser agentes de transformação na escola e na sociedade.

2.2 – Escola Projeto Âncora

José Pacheco com seu projeto de reconfigurar a escola, inspirou e ainda inspira muitas unidades escolares a reorganizar seu fazer educativo. Esse desejo de (trans)formação para a mudança vem mobilizando diversos espaços educacionais, educadores e educadoras, sobretudo no Brasil.

Um dos projetos de ressignificação escolar que tomou vida em solo brasileiro trata-se do Projeto Âncora, um dos pioneiros no país que adotou o desenvolvimento escolar inovador. Tal projeto é reconhecido como referência brasileira em novas práticas educativas.

É pertinente salientar que de acordo com o “Portal ² Virtual Cidade Âncora”, em 2020 com o surgimento da pandemia do covid-19 de ordem mundial, a crise financeira do Projeto Âncora foi agravada e o mesmo teve que encerrar sua escola no começo do ano letivo de 2020. Entretanto, mesmo não conduzindo mais a escola, o Projeto Âncora está criando terreno para uma cidade educadora, em outro formato, na perspectiva de

²<https://cidadeancora.org.br/> – Acesso em abril de 2021

aperfeiçoar sua função social. Dessa forma, o projeto irá resgatar os princípios de sua criação, que há 25 anos, desenvolvia o espaço para uma microcidade para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social.

Figura 8

ÂNCORA. O PROJETO QUE VIROU CIDADE



Fonte: Portal Facebook Cidade Âncora (2021)

O Projeto Âncora está localizado na cidade de Cotia, no Estado de São Paulo. Sua criação ocorreu em 1995. Segundo Silva (2018), o Projeto foi fundado por Walter Steurer em setembro de 1995, que iniciou como uma instituição sem fins lucrativos para atender as crianças e adolescentes do município de Cotia e regiões vizinhas.

Silva (2018) relata que Walter Steurer ajudava instituições como orfanatos e com isso fez muitas amizades com colaboradores, então nos anos 90 ele vendeu sua empresa e fundou o Projeto Âncora ao lado da sua esposa Regina Steurer.

O objetivo do Projeto Âncora era oportunizar aprendizagem para as crianças e adolescentes, onde pudesse inclui-las à cultura, a aprendizagem e ao convívio social e assim passaram a chamar o Projeto de “Cidade Âncora- um espaço para o aprendizado, a prática e multiplicação da cidadania”. Dentre variadas atividades desenvolvidas, a primeira obra a ficar pronta foi a do circo. (SILVA, 2018)

Segundo o documento “Projeto Âncora- O circo é o coração da cidade” (2016) *apud* Silva (2018):

A criação do Circo-Teatro-Escola Vagalume, em 1995, foi com o objetivo de oferecer uma atividade para as crianças da comunidade como alternativa ao tempo ocioso em que não estivessem na escola. [...] As crianças se envolvem em todo processo da apresentação de circo: algumas treinam equilíbrio e coordenação motora, enquanto outras se dedicam a fazer apresentações e

brincadeiras como palhaços. (PROJETO ÂNCORA, 2016 *apud* SILVA, 2018).

Para a transição do Projeto Âncora para a configuração escolar, Silva (2018) explica que em 2007, o Sr. Walter Steurer encontra o educador José Pacheco em um evento de educação realizado no Projeto Âncora. Dessa maneira, os dois conversaram sobre o sonho de tornar o Projeto Âncora em uma escola.

Pacheco e Walter voltaram a se encontrar em outros momentos e a idealizar o funcionamento de uma instituição escolar no âmbito do Âncora, foi então que o educador: “(...) José Pacheco atendeu ao convite realizado pelo Sr. Walter Steurer no final do ano de 2008, para integrar a equipe do Projeto Âncora e no ano de 2012 começou a ampliar o atendimento da Educação Infantil com a criação da Escola Projeto Âncora.” (SILVA, 2018, p. 151)

Seguindo o contexto histórico do Projeto Âncora, é pertinente salientar que no início de 2011, Pacheco fixou residência no Brasil, dessa maneira se dispôs a ajudar a implementar a nova unidade escolar. Todavia, infelizmente Walter Steurer veio a falecer naquele mesmo ano. (SILVA, 2018)

Em 2012, com o apoio do educador José Pacheco, iniciou-se a Escola Projeto Âncora: (...) trabalhando com Ensino Infantil e Ensino Fundamental. O apoio do professor José Pacheco da Escola da Ponte em Portugal, foi fundamental para a implantação da escola e, até hoje, ele é conselheiro e consultor do projeto. (PROJETO ÂNCORA, 2014, p.11 *apud* SILVA 2018)

A proposta de educação para o século XXI que Pacheco defende transita na assertiva em que todos devem aprender em comunidade, sendo um processo contínuo, onde a escolarização é uma iniciativa compartilhada. É preciso acentuar que:

Outro ponto singular da Escola Projeto Âncora é que a sua construção foi fundamentada em autores brasileiros e sendo respeitada a cultura deste país, a Escola que antes havia sido inspiração na Escola da Ponte de Portugal, consolidou os seus mecanismos ao atender a clientela brasileira com base nas singularidades encontradas no Brasil, se distanciando da ideia de que seria uma Escola da Ponte no Brasil para ser a singular Escola Projeto Âncora. (SILVA, 2018, p. 20)

Na contemporaneidade diversas são as escolas brasileiras que vem adotando a nova práxis escolar, contribuindo para a criação de uma sociedade mais crítica e democrática, de modo que sua prática educativa passa a estar imersa à valores como

responsabilidade, democracia, respeito, coerência, sustentabilidade, dentre outros. Dessa maneira, essas instituições escolares são:

Sempre centrada no desenvolvimento da autonomia de todos os atores envolvidos na comunidade escolar, a aprendizagem se dá na relação entre crianças, jovens e professores, de forma que cada um possui uma trajetória singular, com tempos próprios para aprender e se desenvolver. Há na escola o ideal de aprender sem paredes, no convívio sincero entre todos. Não há relação hierárquica entre educador e estudante e o aprender se faz junto, na troca de experiências, ideias, gostos e sonhos. “Acreditamos que é na prática e pela prática que se dá a (trans)formação, refletindo constantemente sobre o papel da escola na vida de cada indivíduo e na reconfiguração de uma nova sociedade”, diz a cofundadora da escola, Regina Steurer. (PORTAL ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 2021)

As escolas em transição na perspectiva ótica do educador Pacheco, estão em sintonia com uma educação para o século XXI, nesse sentido mais do que falar em valores, essas escolas vivenciam os mesmos promovendo experiências mais equânimes para todos da comunidade educativa: funcionários, professores, estudantes, pais, família, etc.

A Escola Projeto Âncora foi projetada por Regina Steurer (esposa de Walter Steurer) arquiteta. A cidade educativa abriga um circo, dedicado à convivência e às manifestações. Nesse espaço são realizadas atividades de cunho social e artísticas com crianças e adolescentes. À medida que aumentaram as demandas da comunidade, foi implementada a modalidade Educação Infantil em período integral, cursos profissionalizantes, oficinas de arte, atendimento à saúde, dentre outros serviços. (PROJETO ÂNCORA, 2012, *apud* SILVA, 2018)

Figura 9



Fonte: Portal Porvir (2021)

Pacheco (2012) em sua obra “Dicionário de Valores” cita o Projeto Âncora, relatando que há a necessidade de instituir novas práticas sociais nos espaços onde a educação de caráter acontece. O educador recorda uma carta em que o criador do Projeto Âncora o escreveu:

Consciente dessa necessidade, já pensei em fazer um Guia quatro rodas dos bons exemplos educacionais do Brasil, pois conheço muitos. Dele constaria, certamente, uma das cartas que o amigo Walter escreveu:— Por muito tempo tratamos a Terra como algo a nosso serviço, que podíamos aproveitar ilimitadamente. Nunca pensamos na Terra como sendo nós também parte dela, de seu complexo sistema devida. O Projeto Âncora tem intensificado cada vez mais o trabalho de consciência ecológica com as crianças e jovens. Acreditamos que esses meninos e meninas além de estarem abertos, mais que os adultos, às necessidades de mudanças em comportamentos e atitudes, sabemos que são capazes de influenciar suas famílias. Nossos índios detêm a sabedoria capazes de nos salvar com o Planeta, são capazes de viver em liberdade, tirando da Terra somente o necessário, com uma organização social que não conhece a corrupção, onde o enriquecimento não faz parte das aspirações pessoais, onde o bem estar coletivo está acima de tudo. Em nosso dia a dia, podemos usar a Carta da Terra como nosso código de conduta. Nos alegremos por viver neste momento da história humana, onde nos é dada a possibilidade de mudar o rumo da história e salvarmo-nos da destruição da vida. (PACHECO, 2012, p. 34, grifos do autor)

Todas e todos os partícipes da comunidade de aprendizagem, sob a orientação filosófica educacional de Pacheco, são aprendizes, e, portanto, educadores. Pois, a partir desse olhar a aprendizagem não é um fim, cujo alguém ou sistema organizacional detém o conhecimento, mas um meio, um elo de troca de conhecimento mútuo, rico de pluralidade humana/cultural.

A inspiração inicial para a Escola Projeto Âncora foi a Escola da Ponte. O Projeto Âncora se concretiza com alguns diferenciais, pois a princípio surgiu através de uma obra assistencialista, sem fins lucrativos e de acordo com as demandas da comunidade ao seu redor, se torna uma instituição escolar. (SILVA, 2018)

Assim sendo:

A Escola Projeto Âncora passou a construir a sua própria identidade, sendo mantida por colaboradores e tendo seu perfil traçado com base nos desafios encontrados no território que ocupa. Em sua organização, alicerçou em três pilares para a sustentação de suas práticas pedagógicas: os valores, a multirreferencialidade teórica e o marco legal. Os valores consistem em legitimar e incentivar os alunos na prática da afetividade, da honestidade, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade. (SILVA, 2018, p.6)

A nova perspectiva de fazer escola requer modificações em fazeres, posicionamentos e atitudes, na medida em que precisa estar em conexão com a teoria e a

práxis escolar. Variadas foram as pesquisas que avançaram em prol de práticas pedagógicas, contudo ainda vivenciamos uma educação atemporal, que reproduz metodologias de ensino fabris e tradicionais.

A Escola Projeto Âncora durante seus anos em atividade trabalhou intensamente envolvendo a comunidade, tendo sua atuação para além de seus muros. Não somente ofereceu cursos e serviços, mas se tornou um espaço de aprendizagem para todos, onde oportunizou um ambiente de compartilhamento de conhecimentos múltiplos. (SILVA, 2018)

Nesse sentido, Freire nos auxilia na reflexão sobre a reconfiguração de nosso sistema de ensino:

A minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la. (FREIRE, 1996, p. 48)

Ressignificar a educação que temos é indispensável para superar a mercantilização de ensino, que atua em modelar os estudantes em produtos conforme a lógica burguesa de nossa sociedade. Para a concretização de escolas transformadoras é eminente romper com posturas reprodutivistas em nosso sistema educacional, advindas de uma pedagogia do século XIX.

2.3 Escola Aberta

A próxima unidade escolar que iremos apresentar é denominada: Escola Aberta, localizada na cidade de São Paulo/SP. A escola é uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos que oferece escolarização gratuita para o Ensino Fundamental do primeiro e do segundo segmento.

De acordo com o Portal virtual Catarse³, em 2019 a Escola aberta iniciou seu atendimento para 50 alunos, do primeiro ao quinto ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental. No segundo semestre de 2019 houve expansão de suas atividades, passando a atender 70 estudantes. A instituição escolar possui o intuito de ampliar-se

³ https://www.catarse.me/escola_aberta_de_sao_paulo_e25

ainda mais, pois existe significativa demanda de famílias que desejam atendimento para seus filhos/educandos.

Figura 10



Fonte: Facebook Escola Aberta (2021)

Segundo o *site* oficial da instituição⁴, sua proposta se difere do modelo tradicional de educação, pois na Escola Aberta não há estrutura formal de aulas, turmas e séries. O aprendizado é organizado e alcançado através de projetos de interesse dos educandos, que juntos buscam aprender através de trocas de saberes e fazeres, mediados pelos educadores, pelas famílias e pela comunidade. Segundo o portal da unidade:

A Escola Aberta tem também como premissa a relação com o meio, o acesso a saberes locais, seus recursos e territórios. São considerados como espaços de aprendizagem os equipamentos públicos do entorno como os equipamentos culturais, socioambientais, esportivos e de segurança pública instalados no espaço da chácara do Jockey Club e arredores, pois permitem incorporar os saberes das crianças aos saberes locais, favorecendo assim, outros modos de aprender. Nosso objetivo maior é que os alunos aprendam a aprender, sejam livres e abertos a gostar do conhecimento. (PORTAL ESCOLA ABERTA, 2021)

A escola adota um perfil de aprendizagem inovador, inspirado no educador José Pacheco. “Foi assim que abrimos as portas em 2019, inspirados por iniciativas de

⁴<http://www.escolaaberta.org/> - Acesso em setembro de 2021.

diversos lugares do mundo, como a Escola da Ponte, em Portugal, e criamos a Escola Aberta de São Paulo” (PORTAL VIRTUAL CATARSE, 2021).

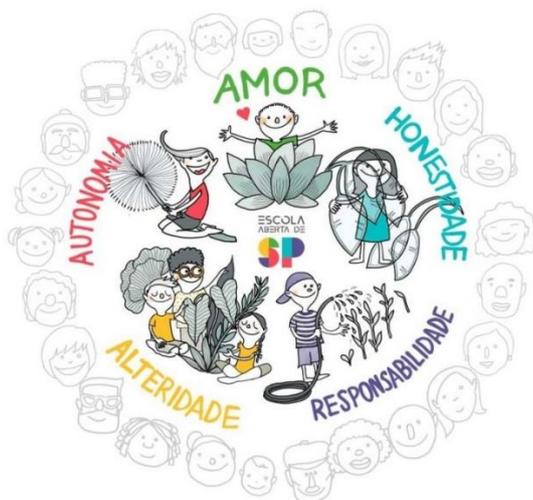
Podemos observar que a organização político-pedagógica da Escola Aberta é contrária ao ensino tradicional que vem sendo aplicado no Brasil. Essa organização de educação oportuniza o protagonismo de seus educandos, dando voz e vez para seus interesses e saberes.

Mas, será que essa autonomia ofertada ao educando traz benefícios para a sua aprendizagem? Pois como podemos constatar, na proposta supracitada da Escola Aberta, a mesma não possui aulas, cuja estrutura formal (quase) todos nós conhecemos e fomos escolarizados.

A Escola Aberta de São Paulo foi criada para ser um espaço de humanização e de convívio solidário que propicie aos educandos vivenciar, experimentar juntos os conhecimentos e as diversas formas de compreender e estar no mundo que os cercam. Um local de oportunidades para o desenvolvimento das habilidades sociais, críticas e da autonomia. Valoriza-se as aprendizagens contínuas, consistentes e significativas numa perspectiva interdisciplinar e global do conhecimento. (PORTAL ESCOLA ABERTA, 2021)

Freire (1996) explica que o educador democrático precisa ter o dever de, na sua prática docente, estimular a consciência crítica de seus educandos, sua curiosidade, sua insubmissão. Portanto uma das tarefas primordiais do educador é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. Freire atenta que esta rigorosidade metódica, não tem nada a ver com o discurso “bancário”.

Figura 11



Fonte: Portal Escola Aberta, 2021

Observamos que a partir do olhar Freiriano, os educadores e educadoras possuem o papel de possibilitar criticidade ao público estudantil, se distanciando de uma educação bancária omissa aos saberes e realidade de vida de seus educandos.

A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p.16)

Freire atenta que o educador possui o compromisso social de despertar consciências críticas, para isso deve buscar experiências de aprendizagem que promova pesquisa, curiosidade, dialogicidade e protagonização, pois nesse contexto a educação será direcionada para a emancipação.

Os filósofos Adorno e Horkheimer (2006) asseveram que só é possível a emancipação, quando o sujeito for capaz de reconhecer as contradições presentes na sociedade, quando for orientado pelo esclarecimento e não de razão instrumental.

O processo contínuo de emancipar-se é inerente à compreensão de instâncias sociais, que envolve a divisão de classes, dentre outros pontos pertinentes de nossa sociedade civilizatória.

Saber identificar e compreender que a sociedade está submissa à lógica burguesa, colabora com a reflexão diante de manipulações imposta pelo mundo capitalista. A nova configuração escolar, inspirada pelo educador Pacheco, auxilia na formação de seres críticos e emancipados, de forma em que atua com instrumentos pedagógicos que impulsionam o pensar na ação de educar.

[...] uma instituição escolar diferenciada em que a amplitude das ofertas produz as motivações de aprendizado correspondentes, em que não ocorre a seleção conforme falsos conceitos de talento, mas sim uma promoção nos termos da superação dos obstáculos sociais correspondentes por meio de uma educação compensatória e assim por diante e, por esta via, poderíamos esclarecer, por assim dizer, determinados pressupostos básicos para a emancipação, e na formação profissional seriam feitas coisas semelhantes. Permanece a questão da possibilidade de, mesmo ocorrendo tudo isto, aquele que por esta via se torna esclarecido, criticamente consciente, ainda permanecer teleguiado de uma determinada maneira em seu comportamento, não sendo, em sua aparente emancipação, autônomo no sentido que se imaginava nos primórdios da ilustração (BECKER apud ADORNO 1995, p.184).

Valendo-nos dessas considerações, verificamos que a educação contemporânea não tem cumprido sua função de instigar a criticidade em seu público estudantil, negligenciando a potência do espaço escolar.

O portal virtual da unidade explicita que a Escola Aberta favorece a relação com os saberes locais, seus recursos e territórios, uma vez que:

São considerados como espaços de aprendizagem os equipamentos públicos do entorno como os equipamentos culturais, socioambientais, esportivos e de segurança pública instalados no espaço da chácara do Jockey Club e arredores, pois permitem incorporar os saberes das crianças aos saberes locais, favorecendo assim, outros modos de aprender. Nosso objetivo maior é que os alunos aprendam a aprender, sejam livres e abertos a gostar do conhecimento.(PORTAL ESCOLA ABERTA, 2021)

Nesse sentido, Pacheco (2012) critica que é possível um aluno ser matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola ao lado de um rio poluído e sair da instituição escolar, depois de alguns anos, com o rio ainda mais poluído. Assim, é bem provável que os seus educadores passem décadas de aulas sem lançar um olhar sequer para além dos muros da escola.

Atualmente a escola comum/regular avançou a partir de dispositivos legais e práticas educativas, frutos de estudos pedagógicos e mobilizações, entretanto a ambiência escolar ainda vivencia uma educação dentro dos moldes burgueses.

É preciso questionar: educação para quê? Educação para quem? Quais são os reais objetivos educacionais instaurados no currículo de nosso sistema de ensino? Será que valorizam as subjetividades e peculiaridades de cada sujeito/educando?

O Portal da Escola Aberta salienta que a assembleia escolar faz parte de um instrumento relevante para o processo de escolarização de seus estudantes, pois “(...) é a estrutura educativa que proporciona e garante a participação democrática dos educandos na organização da Escola, pois é a partir dos problemas e dificuldades apresentados e refletidos que podemos juntos alcançar nossos objetivos coletivos.” (PORTAL ESCOLA ABERTA, 2021)

Ouvir os educandos, promovendo sua participação possibilita a leitura perante o mundo em que estão instaurados. O educador ao assumir a conduta emancipatória de seus educandos também se torna aprendiz, (re)construindo olhares acerca dos interesses e cultura de seus educandos.

2.4 Escola Municipal Desembargador Amorim Lima– EMEF

Visando abordar escolas transformadoras em seu processo de escolarização, destacamos a escola pública: Desembargador Amorim Lima, pertencente à Rede Municipal pública de ensino da cidade de São Paulo/SP.

Segundo o portal virtual da instituição escolar⁵, a área em que a escola se encontra é compreendida pelo distrito do Butantã, localizada na região oeste do município de São Paulo. Sua área é de 12,5 km², na qual possui uma população estimada em 50.737 habitantes no ano de 2004, numa densidade demográfica de 4.058,96 habitantes por km².

A área que a escola está inserida possui espaços científico-culturais importantes, como a Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto Butantan, com os quais a Escola Amorim Lima possui parcerias, tanto no âmbito didático *strictu sensu*, quanto no âmbito cultural, através de visitas e utilização das instalações culturais pelos alunos. (PORTAL AMORIM LIMA, 2021)

⁵<https://amorimlima.org.br/> - Acesso em setembro de 2021.

A efetivação de parcerias da escola pública com espaços que promovem o conhecimento é de suma importância para a *práxis* educacional. Por conseguinte, esse envolvimento da escola Amorim Lima com a Universidade mobiliza a mudança e a cooperatividade do trabalho escolar, permitindo o contato com a pesquisa e valiosas experiências.

A escola Amorim Lima possui uma trajetória histórica não recente, pois de acordo com o portal virtual⁶: “Escolas Transformadoras” (2021), a escola iniciou em 1956, ganhando o título de primeira Escola Isolada da Vila Indiana, localizada na rua Corinto, em São Paulo/SP. Sua primeira organizadora foi à educadora Limongelle.

Nesse sentido, o portal explica que antes da Escola Municipal ser denominada de Desembargador Amorim Lima “(...) a escola teve ainda os seguintes nomes: Escolas Reunidas de Vila Indiana e Escola Agrupada Municipal de Vila Indiana. Em 1968, ganhou o endereço atual, no Butantã, zona oeste da capital paulista.” (PORTAL ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 2021)

Para tanto, o portal Escolas Transformadoras (2021) enfatiza que foi somente a partir de 1996, que a escola passou a vivenciar transformações mais profundas com a chegada da diretora Ana Elisa Siqueira. Assim são destacadas as inquietações da gestora perante o processo de escolarização de seus estudantes:

Preocupada com a alta evasão escolar – e ciente do triste fim que os alunos evadidos tinham, visto que, para muitos, a escola era seu único vínculo social concreto –, o primeiro esforço da nova diretoria foi tentar manter os alunos na escola durante o maior tempo possível. Naquele momento, a escola decidiu derrubar os alambrados que impediam a circulação no pátio, num voto de respeito e confiança. O espaço, que passou a ser aberto aos fins de semana, foi significativamente melhorado, tornando-se um local agradável e voltado à convivência. A escola foi, enfim, aberta à comunidade. (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 2021)

Sobre o público estudantil da Escola Municipal Amorim Lima é relatado em seu portal oficial (2021) que alcança 19,6% da população situada na faixa etária entre 7 e 14 anos (4.294 habitantes, segundo projeção para 1.º de julho de 2004, da Fundação SEADE), esse fato reflete a heterogeneidade socioeconômica, pois seu corpo discente é formado por estudantes de todas as classes sociais, com predomínio dos que são membros de famílias de menor nível de renda. Dessa maneira o portal da instituição relata que:

⁶escolastransformadoras.com.br – Acesso em setembro de 2021

Do ponto de vista da formação solidária, essa heterogeneidade é altamente enriquecedora, conforme se observa na experiência da própria escola: alunos oriundos de famílias de renda muito diferenciada entre si estabelecem vínculos de amizade que favorecem a troca de experiências de vida. (PORTAL AMORIM LIMA, 2021)

Vivenciar uma escola composta por heterogeneidade de estudantes é oportunidade de aprendizagem para todos, pois em nossa sociedade contamos com um cenário plural.

A heterogeneidade está interligada com o processo da inclusão em educação de modo que para experimentá-la é indispensável que os educadores assumam a orientação inclusiva em suas práticas pedagógicas, considerando que a cultura de homogeneizar sujeitos é desconecta com o ato de educar.

Torna-se imprescindível que os educadores libertem suas práticas do estado de heteronomia. Quanto a isso Adorno, explica que:

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade (ADORNO, 1995, p. 141).

A proposta de uma escola engajada com a mudança social dialoga com o bem-estar de toda a sociedade, de maneira que contribui para a formação de sujeitos mais críticos. Freire (2011) em sua obra: “Pedagogia do Oprimido” sinaliza que a imparcialidade é uma figura que não existe, pois todos são orientados por uma base ideológica, a importante questão para Paulo Freire é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?

O Projeto Pedagógico (2005) da unidade destaca que sua organização foi inspirada na organização político-pedagógica da Escola da Ponte de Portugal. O documento explicita que seus professores são denominados como tutores, pois nessa perspectiva atuam também como aprendizes, ou seja, trabalhando de forma coletiva no processo de aprendizagem, juntamente com os estudantes.

Na Amorim, cada aluno tem um educador tutor. Esse educador é responsável pela avaliação do progresso do estudante. Normalmente, cada professor da escola é responsável por cerca de 20 alunos por período. E, uma vez por semana, o tutor tem um encontro de cinco horas com seus tutorandos. Nos

demais dias, se o tutorando tiver problemas pode procurar o seu tutor. (PROJETO PEDAGÓGICO AMORIM LIMA, 2005)

Observamos que a escolarização da Amorim Lima é visualizada como uma ação compartilhada e não meramente burocrática e solitária no sentido de “passar o conteúdo do currículo escolar”. Na área educativa, infelizmente é comum ouvir de alguns educadores que os mesmos se sentem cansados e sozinhos em sua atuação pedagógica.

Pacheco (2012) relata que quando um educador dito “tradicional” confunde formação experiencial com experiência, dizendo que possui mais de vinte ou trinta anos de experiência de sala de aula, o educador pontua que na realidade esse professor tem apenas um ano de experiência, porque em cada um dos restantes dezenove, ou vinte e nove anos, esse professor terá repetido aquilo que foi a sua experiência do primeiro ano do exercício da profissão.

Desse modo, Pacheco (2012) destaca que: “Se o professor reage com desencanto, eu respondo com otimismo. Fraternalmente, acompanho-o, com ele aprendo, para que tenha coragem de ir reaprendendo. Acredito que todos possam enveredar por um “vir a ser” não repetitivo.”(PACHECO, 2012, p. 37-38)

Ressaltamos a importância da escola ressignificar sua função, ofertando uma educação que vise emancipar seus partícipes. O processo educativo não precisa e não deve ser exaustivo, tanto para o educador, quanto para o estudante. Nesse sentido Pacheco (2012, p.09) complementa recordando que: “Seria interessante lembrar que uma das grandes motivações iniciais no projeto ‘Fazer a Ponte’ foi justamente a superação do isolamento dos professores: cada um sofrendo, sozinho, na sua sala de aula”.

A nova reorganização de educação orientada por Pacheco inspirou não somente a Escola da Ponte em Portugal, mas muitas outras escolas, inclusive no Brasil. Essa configuração escolar é contrária à organização tradicional de ensino, que implica segregar os estudantes em turmas e em salas de aulas.

Talvez descrever que a proposta do educador é uma iniciativa nova, envolva de certa forma desconsiderar a trajetória da Escola da Ponte, na medida em que a instituição escolar como já pontuamos nesse estudo, foi criada em 1976.

Tal resignificação educacional converge seus esforços para atender assuntos que transitam a esfera social, como política, economia, sustentabilidade, discriminação, corrupção, dentre outros. Essas temáticas devem ser preocupação da escola, pois educar requer coerência social.

Figura 12



Fonte: Facebook (2021)

O Projeto Pedagógico (2005) da escola Amorim Lima descreve que dois grandes grupos de salas de aula tiveram suas paredes derrubadas, literalmente, para assim criar dois grandes salões. “Em um ‘Salão’ ficam os alunos do Ciclo I e no outro os alunos do Ciclo II. Esses alunos sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo e responderem, individualmente, seus objetivos (dos roteiros).”

O documento (2005) esclarece que a unidade escolar incentiva à pesquisa na escolarização de seus estudantes, através de um instrumento denominado como: “roteiros de pesquisa”, onde cada educando recebe ao longo do ano apostilas com roteiros de pesquisa, onde cada um desses roteiros possui cerca de dezoito objetivos,

que são perguntas ou tarefas que devem ser respondidas ou desenvolvidas pelo estudante. O Projeto Pedagógico esclarece que:

O descentramento do papel do professor como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar. Sendo, pois, variadas e profundas as demandas que a implantação deste Projeto dirige aos professores, devem os agentes todos que dão suporte à sua implantação comprometer-se no esforço de propiciar, aos educadores de forma geral, e aos professores especificamente, uma formação continuada de qualidade, voltada à sua prática diária e às suas questões mais prementes. (PROJETO PEDAGÓGICO AMORIM LIMA, 2005).

Diante dessas considerações, problematizamos: Será que essa autonomia e independência ofertada ao estudante no tecer de sua aprendizagem, contribui para a educação? Qual relevância dessa descentralização da figura do educador para o sistema de ensino?

Freire (2011) nos oferta subsídios para refletir diante dessas e outras questões acerca da aprendizagem, Paulo Freire aponta que a concepção “bancária” da educação tange na única margem de oferecer aos educandos depósitos, onde precisam ser guardados e arquivados, dando margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas, Freire explica que educador e educandos se arquivam de modo em que essa equivocada visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

A necessidade da teoria e da práxis caminhar juntas, comprometidas com a formação humana para a emancipação, auxilia na reflexão de práxis mais democráticas e humanas tanto na esfera educacional, quanto na esfera social. O filósofo Adorno afirma que teoria e prática não devem ser dissociadas, nos provocando a pensar:

A passagem à práxis sem teoria é motivada pela impotência objetiva da teoria, emultiplica aquela impotência mediante o isolamento e fetichização do momento subjetivo do movimento histórico: a espontaneidade. Sua deformação deve ser deduzida como uma forma de reação frente ao mundo administrado. Mas, enquanto ela fecha espasmodicamente os olhos diante da totalidade desse mundo, comportando-se como se as coisas dependessem imediatamente dos homens, subordina-se à tendência objetiva da desumanização em curso, também nas suas práticas (ADORNO, 1995, p. 212).

O Projeto Pedagógico (2005) da Unidade educativa destaca alguns pontos relevantes perante a organização político-pedagógica da escola Amorim Lima, dessa maneira é cabível mencionar alguns posicionamentos e diretrizes que a instituição escolar adotou:

Se antes cabia ao professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos, o funcionamento deste Projeto passa a exigir:

- 1) uma prática compartilhada e solidária, visto que o professor não trabalha mais intra-muros, solitariamente e com uma turma específica;
- 2) uma formação diversificada e múltipla, no sentido de poder acompanhar e incentivar a transversalidade curricular pretendida, sem contudo abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma área específica;
- 3) a mudança de foco na relação com os alunos, visto que a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto o melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução das dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares;

A reestruturação da escola, sob a perspectiva de Pacheco, diz respeito a uma pedagogia para a emancipação dos sujeitos presentes no chão escolar, o que configura a mudança da função social da escola, e, por conseguinte, de cada partícipe da comunidade, na medida em que demanda de atitudes e posicionamentos críticos no “ser escola”.

Podemos afirmar que a orientação político-filosófica supracitada impulsiona a disposição da instituição escolar, ser um espaço de reflexão e logo, de vivências para a democraticidade, diálogo, partilha, e sobretudo de ressignificação do olhar sobre o que é educar.

2.5 Comunidade de Aprendizagem do Paranoá - CAP

Vamos delinear nesse estudo, outra instituição escolar da rede pública de ensino que adotou a perspectiva de escola transformadora: Comunidade de Aprendizagem do Paranoá- CAP.

A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá está localizada no Distrito Federal de Brasília, atendendo estudantes do 1º ao 5º ano de escolaridade, referente ao Ensino Fundamental de primeiro segmento.

Segundo o Projeto Pedagógico da escola supracitada, datado em 2020, sua ambiência escolar é pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em Brasília. O documento também informa que são atendidos cerca de 470 estudantes na faixa etária entre 6 e 10 anos.

A “Eco Habitare – Construindo Comunidades Sustentáveis”, que se trata de uma empresa social apoiadora de projetos educativos no Brasil e em Portugal, cita em seu

portal virtual⁷ sobre o êxito da implementação da Comunidade de Aprendizagem do Paulo Freire.

A Eco Habitare possui seus valores, princípios e perspectivas educacionais inspiradas no pensamento de José Pacheco. A empresa também conta com a valiosa parceria do educador na concretização de seus projetos. De acordo com seu portal:

Nasce na capital uma iniciativa digna de aplausos! Como na época de sua inauguração, quando os grandes pensadores do país se reuniam por aqui com a missão de construir um Brasil novo, um grupo de educadores comprometidos com a criação de uma sociedade melhor se prepara para botar em prática uma ideia absolutamente revolucionária. Em fevereiro, a cidade irá ter a honra de assistir à estreia da Comunidade de Aprendizagem do Paulo Freire – C.A.P [...] Agora os ventos de mudanças voltam a soprar por aqui! Sob a coordenação pedagógica de José Pacheco, criador da Escola da Ponte, em Portugal e Cláudia Passos, Designer de Sistemas Sustentáveis, um grupo de educadores da Secretaria de Educação do DF, retoma o rumo do caráter inovador de Brasília. Como diz Pacheco: “escola são as pessoas, não são edifícios”. A C.A.P é isso: pessoas engajadas em mostrar ao mundo que uma outra educação é possível (PORTAL VIRTUAL ECO HABITARE, 2021).

A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá foi inaugurada em 2018 com a proposta de reestruturar a educação, tornando-a mais vívida, promovendo a participação ativa de todos os atores da comunidade educacional.

Em matéria sobre a inauguração da CAP, no portal virtual da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal⁸, datada em 2018, a gestora da unidade Renata Resende atenta que a iniciativa é inovadora e ao mesmo tempo, desafiadora. Desse modo, a educadora explica que: “Desde o início, buscamos sensibilizar a comunidade porque o novo assusta. O objetivo é proporcionar uma aprendizagem significativa, que leve em conta a vivência das crianças, além de um olhar mais atento às singularidades” (PORTAL VIRTUAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, DISTRITO FEDERAL, 2021).

A reportagem citada (2019) no portal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal frisa que desde o início da criação do Projeto da CAP, o mesmo tem sido orientado pelo educador José Pacheco e o Fórum Autonomia – Grupo de extensão coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB).

⁷<https://ecohabitare.com.br/c-p-brasilia-iluminando-o-brasil/> - Acesso em setembro de 2021.

⁸https://www.educacao.df.gov.br/ec-ESCOLA_PAULO_FREIRE-do-paranoa-e-modelo-de-inovacao-educativa/ - Acesso em setembro de 2021.

A definição de Comunidade de Aprendizagem é baseada na perspectiva de educação comunitária que busca expandir a práxis educacional para além dos muros da escola. Atua no sentido de promover a participação de diferentes agentes educativos num processo dialógico buscando implementar uma nova construção social de aprendizagem. (PPP-CAP, 2020)

Um dos princípios orientadores das práticas pedagógicas da CAP, segundo seu Projeto Pedagógico (2020), são os valores. Nesse sentido, os que foram adotados pela comunidade educativa são: amorosidade, autonomia, respeito e responsabilidade.

O documento sinaliza que a reestruturação de sua práxis é direcionada por valores e princípios que fundamentam as regras de convivência e a introdução de novas ferramentas, que objetivam melhor atender todos os partícipes do processo educativo. O Projeto descreve um de seus princípios: o da sustentabilidade, que envolve toda a comunidade escolar:

[...] da apropriação dos princípios da sustentabilidade, não só do ponto de vista pedagógico, mas também no aspecto da requalificação dos espaços e edifícios existentes no local, para criar melhor qualidade urbana. Para tal, buscou-se identificar um imóvel que possibilitasse a instalação do espaço sede da CAP, que se integrasse a outros espaços educativos, potencializando a construção da Comunidade de Aprendizagem. Neste sentido, o edifício-sede passa a ser um dos espaços de aprendizagem do território a ser utilizado pela comunidade. (CAP-PPP, 2020, p.05)

A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá assume o compromisso de levar para sua ambiência estudantil, a experiência de vivenciar valores e princípios, acreditando que essa dinâmica favorece o processo de aprendizagem de seus estudantes.

Partindo da perspectiva que educar é um ato político, o movimento de incentivar a reflexão no chão escolar gera a construção do conhecimento de forma crítica oportunizando também relações acolhedoras. Pacheco, nos chama a atenção abordando um dos pontos centrais da inclusão em escolas: “(...) As escolas precisam construir uma política que promova esse pensamento em todos os níveis do funcionamento escolar. Encorajar a interação social, a participação e os relacionamentos é uma maneira de implementar essa política.” (PACHECO, 2006, p.50)

Outro ponto que podemos destacar, referente à organização do trabalho pedagógico da CAP, tange ao seu envolvimento com a comunidade escolar. A

instituição incentiva o estreitamento de laços familiares e comunitários, favorecendo a relação escola-comunidade. Segundo o documento:

Como comunidade de aprendizagem acreditamos que o fazer pedagógico dentro do espaço escolar se dá de maneira dialógica com a realidade das crianças. Dessa forma, um de nossos intentos é de promover um amplo acesso e diálogo com as famílias e nossos arredores. Nossa intenção é trazer os responsáveis como colaboradores do processo educacional promovemos eventos como reuniões de responsáveis, mutirões e a festa cultural. (PPP-CAP, 2020, p.22)

A práxis do processo de aprendizagem requer responsabilidade, compromisso e também complexidade. Por isso, esse fazer deve ser construído coletivamente, fortalecendo e (re) criando vínculos e parcerias familiares, comunitárias, estudantis, etc. Aprender está inter-relacionado com ações mútuas, indo além de meras práticas reprodutivistas que obstaculizam uma educação para a emancipação.

Segundo o frankfurtiano Adorno (1995), a educação precisa atuar no sentido de romper com a formação para a individualidade, pois nessa direção ocorre a reprodução de processos intrínsecos a lógica do capital. Os sujeitos devem tomar consciência da necessidade dessa ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir posicionamentos de totalidade ou de tolice semelhante.

A criação da Comunidade de Aprendizagem está intimamente relacionada ao desejo e a mobilização de uma escolarização diferenciada, potente em transformar a aprendizagem de seus estudantes, pois objetivos educacionais elaborados coletivamente, cujo celebram práxis na/para a democratização do ensino é fundamental para a implementação de escolas mais inclusivas e democráticas.

Figura 13

"É dos sonhos que nasce a inteligência (...) É preciso escutar as crianças para que a sua inteligência desabroche."

RUBEM ALVES

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

CAPÍTULO III

TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PESQUISA

A presente pesquisa possui como fundamentação teórico-metodológica a Teoria Crítica da Sociedade subsidiada pelos pensamentos do filósofo Theodor Adorno e de seus comentadores. Debater a luz da Teoria Crítica contribui para pensamentos livres, de modo que oportuniza lentes críticas para resistir à barbárie que se encontra em nossa sociedade, e em nossa educação.

O frankfurtiano Adorno (1995) aponta que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia, o autor explica que compreende por barbárie que mesmo nós estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico os indivíduos se encontram atrasados de modo peculiar a sua própria civilização.

Dessa maneira é relevante construir pesquisas que compreendam a *práxis* de maneira não dissociada do conhecimento teórico, pois segundo o pensamento adorniano:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático. (ADORNO, 1995, pp. 204-205)

Nesse estudo compreendemos que a Teoria Crítica da Sociedade, se desdobra como o próprio método de pesquisa, de modo que a partir da dimensão Teoria-Práxis

ocorre a reflexão do conhecimento produzido *in loco*. O educador Damasceno nos auxilia nessa reflexão, explicando que:

[...] não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo. Mas, para além dessa dimensão exclusiva, entender em que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re)significação de olhares para a pesquisa em si. (DAMASCENO, 2010, 125-126)

Ao adotarmos a Teoria Crítica em nossas análises, valorizamos a autorreflexão crítica como ponte para pensamentos emancipados, pois para a consolidação de uma educação e sociedade emancipada, os partícipes desses espaços precisam compreender/reconhecer a importância da democracia na ambiência escolar, e quiçá social.

Sob tal contexto, o filósofo Adorno (1995) sinaliza que no plano formal da democracia existem possibilidades de contradições, na medida em que sua operacionalidade pode não estar trabalhando conforme seu conceito. Conceito este, que para ser de fato trabalhado, demanda de sujeitos emancipados. Adorno explicita que a única concretização da emancipação consiste em que as poucas pessoas interessadas neste direcionamento, se mobilizem para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência.

3.1 Lócus e Sujeitos do estudo

O *lócus* dessa pesquisa foram duas escolas que possuem experiências escolares inovadoras, a instituição educativa pública denominada como: Escola Paulo Freire, localizada em Brasília, Distrito Federal e a Escola privada Jean Piaget, situada na cidade do Rio de Janeiro/RJ. É importante mencionar que em ambas as escolas foram utilizados pseudônimos, tanto para intitular as instituições escolares quanto para denominar os partícipes dessa pesquisa.

Na perspectiva de compreender a estrutura organizacional dessas escolas, entrevistamos seus profissionais da educação e responsáveis de estudantes, totalizando dez integrantes.

Desse modo, no que tange a Escola Paulo Freire, os sujeitos participantes do estudo foram: a Gestora, a Psicóloga, a Professora do Ensino Fundamental – Primeiro

Segmento, a Responsável de um estudante com TEA e uma Responsável de um estudante com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação.

Referente à Escola Jean Piaget, os partícipes da pesquisa foram: a Gestora, a Orientadora Pedagógica, a Professora que atua na Creche, a Professora que atua no Berçário e uma Responsável de estudante com TEA.

3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Para a presente pesquisa realizamos análise documental, que consistiu na reflexão dos Projetos Pedagógicos das duas escolas participantes deste estudo.

Realizamos entrevistas com os sujeitos da pesquisa e utilizamos fichas de caracterização com os mesmos, no intuito de compreender/investigar a proposta de aprendizagem que se difere do modelo tradicional de educação.

Realizamos uma visita na Escola Jean Piaget, onde foram feitos registros sistemáticos de sua organização político-pedagógica, juntamente com fotos para ilustrar suas ambiências institucionais.

Esses procedimentos são importantes nas possibilidades de análises subsidiadas pela Teoria Crítica da Sociedade. Assim, apresentamos cada etapa:

- *Procedimento - Análise documental:* Essa etapa consistiu na compreensão perante os Projetos Pedagógicos das escolas investigadas: Escola Paulo Freire e Escola Jean Piaget, na perspectiva de compreender a organização político-pedagógica das escolas.
- *Instrumento - Questionário de caracterização:* Nessa etapa, coletamos informações dos sujeitos participantes da pesquisa, levando em consideração: idade, sexo, formação, participação em cursos e/ou seminário sobre inclusão, tempo de atuação profissional, cargo ocupado, entre outros. Essas informações foram coletadas através do questionário: “Google Forms”. Essa ferramenta é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pela empresa “Google”.

- *Procedimento - Entrevistas semiestruturadas:* Nessa etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas, na qual foram realizadas via ligação telefônica, tais ligações contaram com o auxílio de gravadores. Realizamos transcrições dessas entrevistas e analisamos as narrativas dos sujeitos participantes do estudo, para melhor compreender os impactos na educação, sobretudo para a inclusão em educação dos estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial.
- *Procedimento - Visita nas escolas:* Nesse momento foi realizada uma visita na Escola Jean Piaget, onde foram feitos registros sistemáticos de sua organização político-pedagógica, juntamente com fotos de suas ambiências internas.

É oportuno salientar que as perguntas realizadas na entrevista estão em consonância com os objetivos e as questões de estudo da presente pesquisa. Desse modo, esclarecemos que a entrevista direcionada a família diz respeito ao mesmo assunto investigado dos profissionais da educação, todavia as perguntas se encontram em outro formato para adaptar ao entendimento dos responsáveis dos estudantes.

Nesse sentido, enquanto no roteiro de entrevista dos profissionais da educação possuem dez questões, no roteiro direcionado a família possui quatorze perguntas. Ampliamos para estimular as narrativas desses sujeitos, participantes de nosso estudo.

3.3 Caracterização dos sujeitos de estudo

Para um maior conhecimento referente às informações dos profissionais da educação participantes desse estudo, aplicamos uma ficha de caracterização para os sujeitos das duas escolas pesquisadas. Neste sentido, apresentamos a tabela abaixo:

Sujeito de estudo	Idade	Função na ambiência escolar	Tempo em que trabalha nesta função	Ano em que iniciou as atividades na presente unidade escolar	Carga horária	Você já havia trabalhado em outra unidade escolar com praxis pedagógicas inovadoras?	Formação (Graduação)	Formação (Pós-Graduação)	Participou de cursos e/ou seminário sobre inclusão?
Gestora da Escola Paulo Freire	44	Gestora	4 anos	2018	40h	Não	Licenciatura/Bacharelado - História	Mestrado	Sim
Psicóloga da Escola Paulo Freire	30	Psicóloga escolar da EEAA (Equipe Especializada de apoio à aprendizagem)	3 anos	2019	40h	Não	Psicologia	Mestrado em Psicologia	Sim
Professora – Ensino Fundamental I - Escola Paulo Freire	40	Professora	4 anos	2018	40h	Não	Bacharelado e licenciatura em ciências Biológicas e Pedagogia.	-	Não
Gestora da Escola Jean Piaget	36	Idealizadora, gestora e coordenadora pedagógica	5 anos	2018	Integral	Não	Licenciatura em Pedagogia	-	Sim
Coordenadora Pedagógica da Escola Jean Piaget	33	Orientadora Pedagógica	1 ano	2021	25h	Não	Licenciatura Plena em Pedagogia	Mestrado em Educação, Especialização em design instrucional e finalizando a especialização literatura infanto-juvenil.	Sim
Professora – Creche - Escola Jean Piaget	25	Professora	1 ano	2021	20h	Não	Licenciatura em Pedagogia	Pós-Graduação em Gestão Escolar	Não
Professora – Berçário Escola Jean Piaget	25	Professora	7 meses	2022	40h	Sim	Licenciatura em Pedagogia	-	Não

A partir das informações coletadas, constatamos que ambas as escolas são novas, pois iniciaram seus trabalhos no ano de 2018, possuindo quatro anos de atuação cada uma delas. Esse fato nos chama a atenção, de modo que na tabela podemos observar que as gestoras das duas unidades escolares estão no cargo desde a inauguração desses espaços escolares.

A gestora da instituição educacional Escola Paulo Freire, relatou na entrevista semiestruturada que: “Nós somos uma escola nova, inauguramos em maio de 2018, é uma escola que surge do desejo de educadores, de fazer uma educação mais significativa (...)” Assim, de acordo com a tabela, podemos analisar que a gestora da escola privada Jean Piaget é a idealizadora da instituição escolar, onde também iniciou a implementação da unidade em 2018.

Neste contexto, podemos visualizar no quadro apresentado, que com a exceção da professora que atua no Berçário da Escola Jean Piaget, nenhum profissional já havia trabalhado em outra unidade escolar com práxis pedagógicas inovadoras.

Dessa maneira, constatamos a iniciativa por parte das profissionais da educação e dos educadores que apoiaram esse novo projeto de educação. Pacheco em seu livro: *Comunidade de Aprendizagem* nos explica que:

As comunidades poderão constituir-se a partir da iniciativa de profissionais atentos à necessidade de um novo modelo de desenvolvimento. Mas não deverão constituir-se em ilhas, ou assumir marginalidade, oferecendo contributos para novas políticas públicas. A sua fundação poderá ser apoiada por técnicos (pedagogos, sociólogos, psicólogos, tecnólogos sociais...) segundo uma metodologia específica, sem resquícios de paternalismo, ou assistencialismo, assumindo novos conceitos de sociedade e de pessoa. (PACHECO, 2014, p. 75)

Nesta perspectiva, a pedagogia quando direcionada na/para práxis inovadoras se compromete com uma educação que dialoga e reivindica ações e posicionamentos pedagógicos mais emancipatórias e democráticos.

Outra questão relevante de ser sinalizada, conforme a tabela apresentada é que a Orientadora Pedagógica da escola Jean Piaget, não faz mais parte do quadro de funcionários da instituição, porém achamos importante incluir a profissional em nossa pesquisa, pois quando a iniciamos a Orientadora ainda fazia parte da escola.

3.4. Projeto Pedagógico da Escola Paulo Freire: Educar para quê?

O projeto pedagógico da instituição escolar possui um papel fundamental, pois direciona o trabalho pedagógico da unidade educativa durante o ano letivo, como por exemplo, reformulações de currículos, futuras reformas, obras, confraternizações, etc. Além disso, o projeto pedagógico contribui para a organização de uma comunidade educativa mais democrática.

Desse modo é imprescindível à participação de todos os integrantes da ação educativa para o processo de elaboração, implementação e avaliação do projeto. O autor Damasceno (2010, p.30) defende a relevância de uma postura crítico-reflexiva de toda a comunidade escolar:

A própria comunidade escolar, com base nas problematizações que serão demandadas no processo de elaboração/implementação/avaliação do Projeto Pedagógico de cada escola, reconhecerá os limites sociais e possibilidades da organização da escola democrática. Contudo, para tal é necessário o desencadeamento de um movimento que problematize e que gere o incômodo em relação ao acolhimento da diversidade cultural e humana.

Debruçando-nos sob o pensamento de Damasceno, observamos que o Projeto pedagógico não é somente um documento direcionador, mas sobretudo, uma ferramenta indispensável para a implementação de espaços educacionais mais democráticos e participativos.

Nesse contexto, Libâneo *et all* (2008, p. 345) completa enfatizando que: “Toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução superando a improvisação e a falta de rumo.”

A sociedade também é reflexo da educação que temos, e vice-versa. Assim para caminhar rumo à direção de uma escola e sociedade mais pluralizada e humana, temos que romper os muros de desigualdades, preconceitos, paradigmas e exclusão, dentro e fora de nossas ambiências escolares.

Mais que conscientizar a comunidade educacional, a escola precisa vivenciar práxis emancipatórias. Porém “(...) conceitos como democraticidade, diálogo, e

responsabilidade ética continuam a enfeitar o projeto (escrito), enquanto os padrões de comportamento cotidiano refletem uma herança civilizatória colocada na dominação, no autoritarismo” (PACHECO, 2012, p.54).

A elaboração, implementação e avaliação do Projeto pedagógico é questão *sine qua non* para a democratização escolar. Estão legitimados em lei a gestão democrática e a participação dos profissionais da educação nesse processo, conforme podemos verificar na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei nº. 9394/96, em seu artigo 14, inciso I, afirma que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Observamos que a terminologia adotada na LDBN (1996), se referindo a esse importante documento é projeto pedagógico. Atentamos que Libâneo *et all* (2008) denomina o instrumento como projeto pedagógico-curricular: “O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 2008, p.345).

Dessa maneira, para esse estudo adotamos a etimologia projeto pedagógico, pois consideramos o pensamento de Damasceno, quando aponta:

O resultado do processo de planejamento tem recebido várias denominações, como ‘Projeto Pedagógico-Curricular’, ‘Proposta Pedagógica’, ‘Projeto Político-Pedagógico’, ‘Projeto Educativo’, ‘Projeto da Escola’, dentre outras, em sua referência. Por entendermos que a dimensão pedagógica não está dissociada da dimensão política do projeto, ratificamos o uso da expressão ‘Projeto Pedagógico’, aportando-se na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo no pensamento do filósofo Theodor Adorno. (DAMASCENO, 2010, p. 27)

Considerando a pertinência do Projeto Pedagógico para a organização da vida na escola e objetivando compreender a organização político-pedagógica de uma escola da rede pública que rompe com a sistematização organizacional tradicional de ensino, iremos analisar o Projeto pedagógico da instituição escolar, denominada como Escola Paulo Freire, localizada no Distrito Federal de Brasília.

Segundo o Projeto Pedagógico da unidade educativa datado em março de 2020, a escola atende estudantes referente ao Ensino Fundamental de primeiro segmento – 1º

ao 5º ano de escolaridade. Em relação à quantidade de estudantes, são atendidos cerca de 470 estudantes, entre 6 e 10 anos.

O Projeto Pedagógico da Escola Paulo Freire possui 85 páginas e explica como ocorre a organização político-pedagógica da instituição escolar. Na apresentação do documento é relatado como o mesmo foi construído:

Para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Paulo Freire foi constituída uma equipe de trabalho de educadoras da Secretaria de Educação que, desde 2013, vivenciaram etapas importantes de formação e práticas que culminaram na implementação desta Comunidade de Aprendizagem. Antes do início de cada encontro, feito para a construção e elaboração desta proposta, um membro da equipe fazia uma “acolhida”, momento de reflexão e abertura para o ouvir, receber e sentir, dando espaço ao processo criativo. Para a construção o grupo se dividiu e reagrupou, abrindo espaço aos diálogos e participação de todos. Outros instrumentos, como dinâmicas, foram usados para a idealização de partes deste projeto (PPP – Escola Paulo Freire, 2020, p. 03)

Esse movimento de organização para que todos da comunidade educativa participem da elaboração do projeto é indispensável para sua efetivação, pois o projeto pedagógico não é um instrumento burocrático. Trata-se de uma ferramenta pedagógica de suma importância para o trabalho escolar.

O documento analisado explicita que: “Nosso PPP é um documento vivo, constantemente revisto e revisitado em nosso dia a dia escolar. Ele será legitimado ao tornar-se objeto de reflexão por parte do coletivo da comunidade: educandos(as), educadoras, famílias.” (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2019, p.04)

É relevante destacar que o Projeto Pedagógico investigado, apresenta um plano de ação para a sua implementação e acompanhamento avaliativo, ambos os processos incluem todos da comunidade escolar para a efetivação do planejamento exposto no documento.

Mais que cumprir dispositivos legais e elaborar um belo projeto, a escola precisa refletir coletivamente sua realidade e valores que almeja, pois do contrário essa construção torna-se inócua. Segundo Pacheco (2012, e p): “São os valores que definem o rumo de um projeto pedagógico e traduzem-se em atitudes. Se tal não suceder, um projeto não ultrapassará o nível das intenções”.

Desse modo, essa proposta de utilizar o documento como um instrumento direcionador do processo educativo, dialoga com *práxis* mais humanas e solidárias, na

medida em que consultar o projeto pedagógico estimula o aprimoramento na implementação e avaliação.

Outro ponto que verificamos no Projeto Pedagógico da Escola Paulo Freire (2020) é o caráter democratizador em oportunizar aos partícipes da comunidade, a reflexão coletiva frente ao documento. O Projeto Pedagógico complementa que: “Essa reflexão poderá apontar novos caminhos a serem trilhados na ação educacional e permitirá a materialização dos princípios que fundamentam a prática, a estrutura organizacional, bem como as instâncias de decisão.” (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.04)

A construção e reflexão coletiva do Projeto Pedagógico, estimula a criação e vivência de fazeres mais inclusivos as variadas formas de aprendizagens. Damasceno (2010) nos chama atenção, quando afirma que a elaboração do Projeto não deve ser realizada na perspectiva de um “modismo pedagógico”, de modo que defende uma postura crítico-reflexiva de toda comunidade intra e extra-escolar.

Ainda na apresentação do Projeto Pedagógico da Escola Paulo Freire, o documento relata novamente a participação da comunidade em seu processo de construção:

As propostas de alterações serão apreciadas pela comunidade escolar, em suas instâncias como o Conselho Escolar e Assembleias. Este projeto será reconfigurado com a participação da comunidade, se apropriando dos fazeres pedagógicos, contextualizando-os na realidade em que está inserida, podendo então modificá-la e transformá-la. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.04)

Quanto à historicidade da Escola Paulo Freire, o Projeto (2019) explica que em 2013, educadoras da Coordenação Regional de Ensino (CRE) Paulo Freire, se encontraram na 1ª edição da Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). A partir disso, foi criado um núcleo de estudos e diálogos sobre a reconfiguração das práticas escolares no ensino público.

No ano de 2015, o documento (2020) apresenta que a equipe de educadoras vinculou a proposta de inovação educacional ao “Projeto Brasília 2060” do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) coordenado pelo educador José Pacheco. Já em 2016:

Devido à demanda de vagas para as crianças e jovens do ensino fundamental do Paulo Freire, o núcleo, juntamente com a equipe do professor José

Pacheco, propôs à CRE local uma parceria, apresentando uma proposta para a construção de um novo espaço de aprendizagem: a Escola Paulo Freire. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.04)

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico da Escola Paulo Freire relata que houve dedicação, empenho e mobilização para a implementação de uma nova perspectiva de aprendizagem. Foram diversos encontros e reuniões antes da concretização da escola. Também houve cautela e dedicação no que tange a escolha do espaço em que a escola foi construída.

De acordo com o Projeto Pedagógico da Escola Paulo Freire (2020) um dos princípios que priorizaram foi o da sustentabilidade, não somente no que tange ao pedagógico, mas também na apropriação dos espaços e edifícios. Essa preocupação era para que houvesse a integração “a outros espaços educativos, potencializando a construção da Comunidade de Aprendizagem. Neste sentido, o edifício-sede passa a ser um dos espaços de aprendizagem do território a ser utilizado pela comunidade.” (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.05)

Após empenho e dedicação na procura de disponibilidade de local:

[...] foi identificado um espaço de realização de eventos, de 2.629,16 m² de área construída, em estrutura pré- moldada, com dois pavimentos, em excelentes condições, possibilitando a criação de um design que se adequa à proposta pedagógica. O edifício-sede (Figura 3) está localizado na Quadra 3, Conjunto A, lotes 08, 09 e 10 do Paulo Freire, numa região com potenciais espaços de aprendizagem ao seu redor, como o ginásio de esportes e a biblioteca, a Casa das Hervas, a Escola de Música, entre outros, além de extensa área verde ao fundo. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2019, p.06)

Em relação ao público a ser atendido na Escola Paulo Freire, a Comunidade do Paranoá Parque foi indicada como *locus* prioritário. Essa indicação foi realizada após diálogo com a CRE e lideranças comunitárias, pois constataram que a implantação do referido conjunto habitacional ocorreu sem a ampliação de serviços como escolas, lazer, postos de saúde, dentre outras prioridades sociais. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

De acordo com o documento (2020), no ano de 2017 houve encontros com a comunidade, objetivando compartilhar a proposta e ouvir anseios. Dessa maneira:

Estes encontros foram articulados com os síndicos e aconteceram nos salões comunitários dos prédios, com o intuito de compartilhar a proposta e ouvir os anseios locais. Por meio destes encontros vínculos foram gerados, formando laços que se tornaram vias de trocas e geração de conhecimento mútuo, no sentido do que seria a integração Escola - Cidade, na forma de Comum-

Em 2018 ocorreu a inauguração da Escola Paulo Freire. Em relação a reuniões com as famílias, segundo o Projeto Pedagógico houveram duas reuniões com os responsáveis. Uma ocorreu antes da matrícula dos estudantes, e outra após a efetivação da matrícula. “Foram reuniões de acolhimento, apresentação, e também para esclarecimentos, levantamento de dados sobre turno de preferência e agendamento de visita ao edifício sede.” (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.08)

Também houve reunião com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paulo Freire (CEDEP). Esse encontro objetivou dialogar: “com lideranças comunitárias locais, pioneiros e pioneiras da cidade e representantes da Rede Social Local, a qual articula e é composta por representantes de todos os aparelhos públicos, e outros não públicos da cidade.” (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.09)

O Projeto Pedagógico da Escola Paulo Freire apresenta um movimento de articulação com a comunidade escolar, antes e após a sua inauguração. Essa dialogicidade colabora para a implementação de um espaço democratizador, pois incentiva a criação de laços com a comunidade e melhor conhecimento da realidade local.

Como menciona nosso educador e inspiração para esse estudo, José Pacheco, escolas são pessoas, não prédios. Nesse contexto, envolver a comunidade local juntamente com as famílias dos educandos para o desenvolvimento escolar, também é educar.

A educação escolar precisa de parcerias, ela não ocorre sozinha, somente entre os muros da ambiência educacional. Uma das (variadas) parcerias importantes para a escola é a familiar. No livro “Caminhos para a Inclusão”, Pacheco (2006) ao afirmar a relevância da interação social para o processo da inclusão, menciona que a escola faz parte de um todo maior, mas não é a única, outras instâncias como o lar, a comunidade da criança, família, serviços e ofertas de recreação, fazem parte desse processo, e a escola precisa ser uma promotora-chave desse movimento.

No Projeto Pedagógico, no que se refere aos atos de regulamentação da instituição escolar, o documento informa que:

No dia 23 de janeiro de 2020 o Gabinete do Secretário de Estado e Educação do DF, por meio do despacho SEE/GAB/AESP 34490877 (Processo SEI 00080-0058546/2019-80) reconheceu a Escola Paulo Freire como Projeto Piloto de inovação educacional. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.10)

Sobre o diagnóstico da realidade escolar, o documento frisa a vulnerabilidade social, que seus estudantes estão submetidos, na medida em que a construção de um conjunto habitacional (Conjunto Habitacional Parque) acolheu diversas famílias sem oferecer serviços sociais básicos. Essa nova área proporcionou um crescimento expressivo, o que influenciou diretamente nas escolas da cidade. O documento informa que com a implantação deste conjunto habitacional a Secretaria de Educação previu a construção de escolas, entretanto até a data da elaboração do Projeto, as obras ainda não haviam sido iniciadas. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

O Projeto Pedagógico narra que além da comunidade educativa possuir essa ausência de serviços sociais básicos, pontua também que: “A comunidade apresenta um histórico de violência preocupante e a escola junto a outros agentes sociais, de forma integrada, deve atuar na mudança dessa realidade.” (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.11)

Como podemos observar, o documento atenta a importância que a escola em conjunto com outros agentes sociais possui para modificar a realidade social da comunidade estudantil. A escola juntamente com seus integrantes possui o poder de mobilizar ações, mas para isso necessita (re) conhecer a realidade social que seus estudantes ocupam.

Damasceno (2010) ao tratar que o Projeto Pedagógico para ser um instrumento democratizador deve ter a participação de todos os interessados na ação educativa, explica que a realidade escolar possui diversos contextos, que integrarão o cenário onde as direções assumidas pelo coletivo escolar devem empregar seus esforços.

Identificamos que a Escola Paulo Freire possui projetos e parcerias, que também envolve toda a comunidade educativa, estreitando os laços da relação família-escola. São descritos cinco projetos em seu Projeto Pedagógico (2020), a saber: Cuidados com o corpo e prevenção ao abuso infantil; Nosso jardim: educação ambiental e territorial com a natureza; Semillas encantadas; Identidade e alfabetização sócio-emocional. É

explicitado cada projeto detalhadamente, expondo seus objetivos e desenvolvimento. Assim, o documento pedagógico, sinaliza que:

Uma vez que buscamos uma educação inovadora na cidadania e comprometida com a transformação social é fundamental o envolvimento dos servidores da escola, de familiares das crianças, da comunidade e do DF, artistas e mestres da cultura popular, representantes da sociedade civil organizada, estudantes de outros níveis de educação básica e superior, para que todas e todos que queiram contribuam na construção desse espaço de encontro com os diversos saberes. (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.53)

Paulo Freire (2000) em seu livro “Pedagogia da Indignação” nos sinaliza que: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Nessa perspectiva, o papel da escola não se resume em aplicar conteúdos que fazem parte do currículo educativo. Educar é ação, mobilização e reflexão mútua.

Ao expor os desafios da comunidade estudantil, observamos que o Projeto Pedagógico da escola Escola Paulo Freire estimula coletivamente o planejamento pedagógico a partir das raízes sociais locais.

Nos Princípios Orientadores das Práticas Pedagógicas presente no documento, o mesmo salienta que a escola assumiu o compromisso de cumprir e fazer cumprir os dispositivos legais da educação brasileira, dessa maneira destaca os objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme expresso na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9394/96 de 20 de dezembro), nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular, e ainda frisa atender as demais Políticas públicas educacionais aplicáveis, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente. (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

O documento reconhece e considera a importância das Políticas públicas educacionais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Portanto, a Escola Paulo Freire, apesar de possuir uma proposta de educação diferenciada, adota as legislações brasileiras de educação. Ou seja, podemos constatar que não se trata de um projeto educativo baseado no improviso, pois é fundamentado/legitimado nas variadas Políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, o Projeto Pedagógico da Unidade Escolar cita um documento intitulado como: “Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal da educação Infantil”, onde destaca seu objetivo:

[...] o principal objetivo dessa etapa é impulsionar o desenvolvimento integral das crianças ao garantir a cada uma delas o acesso a construção de conhecimento e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com seus pares etários, com crianças de diferentes faixas etárias e com adultos. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.13)

E completa, asseverando que:

[...] a Escola Paulo Freire se propõe a ser esse espaço de aprendizagens diversas, impulsionando a convivência e interação entre as crianças e os(as) demais agentes da comunidade. Construindo a prática pedagógica a partir do olhar e da escuta sensível das crianças, estimulando o pensamento crítico, a autonomia, o respeito à individualidade e a consciência de coletividade. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.13)

A presente escola esboça no Projeto que sua organização e educação escolar são baseadas em diretrizes legais, narrando a busca por um currículo atento as singularidades de cada educando.

As Políticas públicas educacionais materializadas em diversos documentos legislativos foram construídas a partir de lutas e mobilizações, portanto reconhecer sua relevância e garantir sua implementação na ambiência escolar é indispensável para a afirmação de uma educação para todos.

Na contemporaneidade contamos com variadas legislações que abraçam o direito estudantil. É fundamental que os integrantes da ação educativa tomem conhecimento dessas Políticas, entretanto, mais que isso, os profissionais da educação devem permanecer em constante autorreflexão sob a práxis cotidiana, pois de acordo com Adorno (1995) a educação deve ser dirigida para a contestação e para a resistência.

O filósofo menciona a função imprescindível que o pensamento crítico possui, ao afirmar que “aquele que pensa, opõe resistência; ainda é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra correnteza”. (ADORNO, 1995, p. 208)

Ao contemplar o pensamento crítico e a autonomia de seus educandos no projeto pedagógico, a instituição escolar colabora para uma educação emancipada e emancipadora, livre de práticas reprodutivistas, de modo que educar para a emancipação

demanda experiências formativas que rompem com o modelo tradicional de ensinar e aprender.

No item “Valores” do documento investigado é explicitado que a proposta da Escola Paulo Freire é direcionada por valores e princípios que dão base para as regras de convivência e a introdução de novos dispositivos, que possam atender às singularidades de toda a comunidade escolar. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

Em seguida é apresentada a figura abaixo, que representa a posição de valores na configuração organizacional da Escola Paulo Freire:

Figura 14



Fonte: Projeto Pedagógico da Escola Paulo Freire (2020)

No livro denominado “Dicionário de Valores” do educador José Pacheco, o autor partilha reflexões e experiências sobre valores, explicitando como esses são fundamentais para a busca e materialidade de práticas transformadoras na escola. Pacheco problematiza, nos esclarecendo que:

[...] se a escola não é o primeiro lugar para se educar o indivíduo, também não deverá ser o primeiro lugar para deseducá-lo; mas um lugar e tempo de aprendizagem de valores. Quando, no quadro de uma reorganização curricular, instituiu-se “uma hora semanal de Educação para a cidadania”, eu questionei os autores da proposta: por que razão não deveriam ser as restantes horas de “Educação na cidadania”? Quem nunca viu uma criança furando a fila da merenda? Quem nunca viu a família dessa criança jogando lixo na rua e entupindo os bueiros? Até que ponto a escola pode apenas promover uma inútil acumulação cognitiva e se demitir da função de educar?(PACHECO, 2012, p.30-31)

Na concepção de Pacheco, educar também se remete a aprendizagem de valores, e esses, não se dizem respeito a “inútil acumulação cognitiva” como nomeia o autor,

mas, sobretudo a uma educação escolar inerente à humanidade e a vivência do sujeito, seja na escola ou fora dela.

Quais são os valores que direcionam seus saberes e fazeres? Definir, refletir e praticar valores é condição humana para a emancipação de pessoas. Para caminhar em direção à escola e a sociedade que queremos, devemos refletir quais são os reais valores que estão em consonância com a comunidade educativa e seus partícipes.

Recorrendo mais uma vez a concepção adorniana, podemos problematizar, questionando: Somos educados para a emancipação? Vivemos em uma sociedade segregadora e excludente, que vivência a manutenção de práticas acríticas, fruto de consciências alienadas.

Adorno (1995) denomina essa ausência de autorreflexão de “consciências coisificadas”, de forma que esse pensamento alienante obstaculiza espaços mais democráticos e solidários. Dessa forma:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa. (ADORNO, 1995, p. 63)

A emancipação é um processo contínuo, etomar conhecimento das instâncias sociais que estamos submetidos contribui para emancipar-se. Nesse sentido, a crítica é indispensável para o rompimento de consciências coisificadas, pois é a partir do esclarecimento intrínseco a autorreflexão crítica que ocorrerá a superação de meras reproduções.

Observamos que um dos meios para a aprendizagem de valores ocorre também através da convivência. Discutir valores para a práxis cotidiana escolar colabora para a emancipação de sujeitos. O filósofo Adorno nos explica que: “Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (ADORNO, 1995, p.151)

Quanto a escolha de valores para a comunidade escolar da Escola Paulo Freire, seu Projeto Pedagógico menciona que durante o processo de constituição da escola, os educadores e educadoras por meio de investigações subjetivas e debates definiram sete valores, a saber: amorosidade, corresponsabilidade, humildade, respeito, resiliência, autonomia e coerência. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

Entretanto com a vivência do primeiro ano letivo da Escola Paulo Freire, perceberam a necessidade de rever os valores e diminuir sua quantidade, com o intuito de facilitar para as crianças e comunidade sua apresentação e apreensão. Nesta perspectiva os valores definidos foram: amorosidade, autonomia, respeito e responsabilidade. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

Como já foi dito, emancipar-se é um ato contínuo, e a instituição escolar pode fazer parte desse processo estimulando o debate e a aprendizagem de diversos valores. Abordar e vivenciar valores como justiça, honestidade, respeito e prudência, também é papel funcional do currículo escolar. “Vale a pena acreditar que outra Educação é possível, cultivar a integridade, pois, como o velho Platão nos avisava, é curta a distância entre a corrupção moral e a tirania.” (PACHECO, 2012, p.28)

Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) também destaca alguns valores fundamentais que dialogam com emancipação, autonomia e independência dos sujeitos/educandos. Nosso Patrono da Educação questiona algumas posições que apresentam passividade diante de realidades sociais injustas que clamam por posicionamentos éticos.

Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética. “Que fazer? A realidade é assim mesmo”, seria o discurso universal. Discurso monótono, repetitivo, como a própria existência humana. Numa história assim determinada as posições rebeldes não têm como tornar-se revolucionárias. (FREIRE, 1996, p.28)

O ato de refletir, de desvelar consciências coisificadas é imprescindível para pensamentos/posicionamentos livres e emancipados, não somente na escola, mas também em nossa sociedade. A escola pode e deve trabalhar a vivência de valores que colaboram para o pensamento crítico. Sobre o valor da ética, Pacheco explicita que:

A palavra ética deriva do grego *ethos* (caráter, modo de ser de uma pessoa), representa um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade. Eticamente, como pode um povo suportar, por exemplo, que deputados, que não exercem o cargo para que foram eleitos, exerçam outros, acumulando a remuneração do cargo com a de deputado? (PACHECO, 2012, p.28)

O “Dicionário de Valores” (2012) escrito pelo educador José Pacheco, além de abordar o valor da ética, também esboça lindamente a criticidade de importantes valores como justiça, responsabilidade, verdade, honestidade, dentre outros. Trabalhar a

aprendizagem desses e de outros valores são determinantes para o desrespeito de atos corruptivos, infelizmente tão vívidos em nossa esfera brasileira.

No que tange ao perfil do educador e educadora da Escola Paulo Freire, seu Projeto Pedagógico apresenta uma reformulação do papel desse profissional ao mencionar:

A professora como conhecemos, é aquela que ensina para as crianças os conteúdos acumulados pela humanidade, na Escola Paulo Freire reelabora-se num novo personagem: a educadora. Esta é quem estimula os(as) educando(as), na exploração e vivência autônoma e crítica de possibilidades de aquisição de conhecimento significativo, bem como participa na transformação da sociedade. Na Escola Paulo Freire, todos(as) os(as) profissionais, quer sejam administrativos, terceirizados ou pedagogas(os), serão responsáveis por todos(as) os(as) educandos(as). Entendemos que aprender é uma ação dinâmica, que se dá na vida e na prática. (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p. 15)

Conforme supracitado, identificamos que de acordo com o documento todo profissional integrante dessa instituição escolar é visualizado como responsável da ação de educar. O Projeto Pedagógico (2020) analisado aponta que esse perfil foi traçado após discussões coletivas do grupo de educadores/as da Escola Paulo Freire.

Além disso, o Projeto atenta a relevância de definir o papel do educador, a partir dos valores e princípios que direcionam sua prática. Relembramos os valores debatidos e definidos pela UE: amorosidade, autonomia, respeito e responsabilidade. (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

É destacado no documento, que a comunidade escolar compreende que o perfil do educador é uma construção contínua cotidiana. Dessa maneira elencam, variados pontos que os educadores devem prosseguir em profícua busca:

- Ser pontual, assíduo e responsável nos compromissos assumidos.
- Ser proativo e disponível na realização do trabalho político-pedagógico e comunitário.
- Reconhecer suas potencialidades e fragilidades, tendo em vista o autoconhecimento e autoavaliação.
- Assumir seus erros e procura ajuda quando necessário.
- Conhecer e utilizar corretamente os dispositivos que fazem parte da proposta pedagógica da Escola Paulo Freire.
- Desenvolver o trabalho em equipe - seja de projetos, oficinas, aulas - com solidariedade.
- Estudar, se especializar e se atualizar, compartilhando conhecimento e contribuindo com a formação contínua da equipe e da comunidade.
- Respeitar a diversidade de opiniões.
- Ter como objetivo o consenso e/ou consentimento nas decisões coletivas por meio da crítica construtiva.
- Construir uma relação acolhedora, dialógica, respeitosa e construtiva com a comunidade, sobretudo com as crianças.

- Incentivar a criatividade e a curiosidade das crianças no desenvolvimento da autonomia e na construção do conhecimento, respeitando as infâncias.
 - Legitimar os dispositivos, as estratégias e as regras que promovam as relações democráticas e corresponsáveis entre crianças e adultos.
 - Celebrar as aprendizagens, o trabalho construído e as conquistas.
- (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.16)

Em seguida, expressa-se no documento os objetivos gerais da Escola Paulo Freire. É afirmado que os mesmos são aqueles previstos na Constituição da República Federativa do Brasil, na Declaração Universal dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

O documento resume, acerca do conjunto de Políticas públicas citadas, que: “(...) isto é: promover o crescimento do educando em todos os aspectos: físico, mental, intelectual, emocional, afetivo, psíquico, para que ele possa interferir, atuar e transformar o seu meio, de forma ética, na perspectiva de promoção e emancipação do ser humano.” (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.16)

Observamos que de acordo com a elaboração do Projeto da escola investigada, a mesma fundamenta-se a partir de legislações educacionais importantes, assim analisamos que a unidade educativa não é baseada em improvisações.

Notamos também que reelabora-se um novo perfil de educação e de seus integrantes, visto que todos os envolvidos da comunidade escolar são considerados sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Portanto, a figura do professor não é visualizada como detentor único do conhecimento. A etimologia professor dá lugar a palavra educador/a. Sobre o perfil desse profissional, atentam que compreenderam no coletivo que: “(...) aprender é uma ação dinâmica, que se dá na vida e na prática.”(PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.15)

Ao falar da resignificação do perfil do educador/a, o documento aponta que fundamentou-se nos valores definidos pela escola. Um dos valores debatidos e escolhido pela unidade é a amorosidade. Freire (1996) salienta o indispensável papel desse valor na ação pedagógica e em suas relações educativas.

A amorosidade é um valor que impulsiona outros valores, como os de compromisso, responsabilidade, solidariedade e seriedade. O educador vivenciando espaços mais democráticos e equitativos desenvolve a aptidão de pertença, de fazer parte, de estar e, sobretudo, de ser escola.

Freire (1996) nos orienta na função de ser educador ao questionar: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.” (FREIRE, 1996, p.35)

Educar é um ato político e reconhecer o compromisso com essa luta é papel do educador. O direito de aprender é inerente a cada cidadão, portanto os educadores devem prezar o exercício desse processo para seus educandos. A educação como luta política, crítica e emancipatória, carece de educadores/as que assumam processos de escolarização que ofereçam “lentes críticas” para seus educandos, pois “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.” (ADORNO, 1995, p. 142)

Seguindo nossa análise do Projeto pedagógico da Escola Paulo Freire, no item Concepções Teóricas que Fundamentam a Prática Pedagógica é pautado que a escola propõe ser um espaço de aprendizagens diversas, que estimula a convivência e a interação entre as crianças e os demais integrantes da comunidade educativa, que constrói a prática pedagógica a partir do olhar e da escuta sensível das crianças. O documento menciona estimular o pensamento crítico, a autonomia, o respeito, a individualidade e a consciência de coletividade de seus atores. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020).

O Projeto cita que no Ensino Fundamental os eixos do currículo em movimento, são: “(...) alfabetização, letramento e ludicidade; estarão presentes em nossas práticas diárias buscando assim que os estudantes consigam desenvolver a leitura e a escrita sem perder de vista a ludicidade.” (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p. 17)

Nessa perspectiva, o instrumento pedagógico cita que a partir da apropriação do conhecimento:

[...] a escola abre um diálogo profundo com sua comunidade, que passa a ficar cada vez mais intimamente ligado à vida das pessoas e aos territórios. E quando o território é explorado e experimentado pedagogicamente pelas pessoas, passa a ser re-significado pelos novos usos e interpretações. Humaniza-se e acolhe com mais qualidade seus habitantes, que passam a reconhecer-se como fazendo parte daquele lugar, consolidando-se cada vez mais o pertencimento. Entendemos, pois, que existe uma relação simbiótica entre os espaços sociais, ou seja, a comunidade pertence a escola tanto quanto a escola pertence a comunidade. Nesse entendimento, a LDB garante que a gestão democrática busca, promove e fomenta a participação da comunidade

escolar nas atividades desenvolvidas na escola. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p. 17)

Essa abertura escolar com a comunidade amplia a participação e a gestão democrática. Essa aproximação contribui para a aprendizagem dos educandos, pois o envolvimento da comunidade com a instituição escolar oportuniza a parceria familiar, fundamental para a escolarização dos estudantes.

Damasceno (2010) ao abordar a importância do planejamento do Projeto Pedagógico, sinaliza que o planejamento do mesmo, imbuído de um caráter democratizador deverá:

[...] ser elaborado participativamente, com a contribuição de todos os interessados na ação educativa (equipe gestora, docentes, discentes e comunidade), os contextos diversos que compõem a realidade escolar local integrarão o cenário onde as direções assumidas pelo coletivo devem empregar seus esforços. (DAMASCENO, 2010, p. 102)

Família, escola e comunidade são elementos centrais para a educação escolar. A iniciativa da Escola Paulo Freire, apresentada no Projeto Pedagógico em incluir as famílias, ressignifica a práxis pedagógica, direcionando-a para fazeres mais transformadores. O sistema de ensino brasileiro também deve aderir e aperfeiçoar esse movimento democrático de possibilitar espaço para os integrantes da ação educacional, pois além de possuir legitimidade, colabora para a concretização da democraticidade, responsabilidade, ética e diálogo.

Seguindo a análise do documento, o mesmo esboça que na Escola Paulo Freire, as professoras são tutoras, que assumem um papel determinante, visto que na Escola Paulo Freire o educador surge como aquele que é capaz de potencializar o projeto de vida daquele a quem acolhe, contribuindo, numa perspectiva processual de prestação de cuidado e de compromisso. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

O Projeto pedagógico narra que a presente escola, “(...) sente a necessidade de superar os modelos educacionais vigentes, buscando fertilizar as práticas pedagógicas e, com elas, novas experiências em que possamos cultivar, efetivamente, no ambiente da Comunidade de Aprendizagem (...)” (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.18)

A ferramenta pedagógica complementa que:

A intencionalidade educativa que nos orienta vai de acordo com a formação de cidadãos(ãs) autônomos(as), responsáveis e comprometidos(as) na construção de uma sociedade democrática fundamentada na ética, nos valores

da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na sustentabilidade, na solidariedade e no compromisso com a transformação social. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.20)

Percebemos que a Escola Paulo Freire adotou uma postura crítico-reflexiva de ressignificar a educação vigente. A escola que temos precisa trilhar novos caminhos, aprendendo e reaprendendo na relação com seus estudantes. O posicionamento de trabalhar com valores auxilia no compromisso de envolver a educação como um dos elementos para a transformação social.

A apropriação de valores envolvem questões humanas e sociais da comunidade escolar, dessa maneira se desconstrói práticas tradicionais de ensino, que inviabiliza/obstaculiza o acesso dos estudantes a processos de aprendizagens mais significativos, justos e éticos.

De acordo com o projeto educativo “Fazer a Ponte” da Escola da Ponte (2003, p.5) em Portugal, a organização do trabalho na escola deve ter como foco o aluno, “(...) devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projeto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.”

No que tange a Organização Curricular, é mencionado que parte-se do pressuposto de que o currículo não é neutro e nem somente um conjunto de objetivos e metas a serem cumpridas. O documento aponta que se baseia nas teorias curriculares crítica e pós crítica, que possui uma dimensão política e dialógica que interage com a ideologia, cultura, poder e estrutura social de um contexto histórico, buscando tornar o conhecimento curricular significativo, emancipatório e vetor de transformação social. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

Nesse contexto, no Projeto Pedagógico da Escola Paulo Freire são apresentadas três dimensões curriculares, que são consideradas fundamentais para a constituição do sujeito. É relevante descrever cada uma delas na íntegra:

Currículo de comunidade: não se limita à dimensão espacial ou geográfica de uma determinada área, ele transcende o “físico”, gerando uma consciência de corresponsabilidade, comprometendo as pessoas umas com as outras num vínculo de sujeitos-coletivos capazes de mudar a realidade atual. Tal concepção é percebida como um processo permanente na vida das pessoas, independentemente da idade ou espaços formais de aprendizagem. Conflui em ações de tomadas de decisões coletivas, aperfeiçoamento humano,

reconhecimento e respeito ao multiculturalismo, engajamento político e social e tem como horizonte uma melhor qualidade de vida para todos.

• **Currículo objetivo:** diz respeito à uma meta a ser alcançada, é instituído e explícito. Está relacionado ao conteúdo científico produzido historicamente, elencados de acordo com as normas educacionais vigentes.

• **Currículo Subjetivo:** é um percurso único de desenvolvimento pessoal, aparece como a ressignificação do conhecimento pelo sujeito, tutelada e avaliada pelos(as) educandos(as), educadoras e familiares. É ativo, reflexivo e singular, abrange aspectos afetivos, emocionais e atitudinais dos indivíduos. Incorpora-se aos conhecimentos relevantes de vida de cada pessoa e só ele pode validar o currículo objetivo e de comunidade. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

A partir do exposto, identificamos que a instituição escolar possui um currículo que valoriza a singularidade estudantil, se comprometendo com uma educação transformadora intrínseca com decisões coletivas. O posicionamento de trabalhar numa pedagogia centrada no estudante, seja ele com deficiência ou não, suscita uma organização político-pedagógica mais humana e inclusiva. Deste modo, “A unicidade do(a) educando(a) em seu contexto histórico-cultural, como ser em permanente desenvolvimento, deve ser valorizada com base nos valores do projeto da Escola Paulo Freire.” (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.21)

Sobre a valorização da unicidade do educando, o Projeto Pedagógico segue asseverando que:

Prestar atenção ao indivíduo tal qual ele(a) é; reconhecê-lo(a) no que o torna único(a), recebendo-o(a) na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é sujeito; ajudá-lo(a) a descobrir-se e a ser, ele(a) próprio(a), em equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem de crianças e jovens com ou sem deficiência, altas habilidades, surdez, autismo ou outra singularidade identitária. O currículo deverá estar sempre a favor e disponível para ratificar ações que desconstruam a lógica dos(as) desiguais ainda mais desiguais. Um currículo que atue politicamente na direção de uma sociedade equânime e reconhecedora da diversidade que constitui nossa sociedade, seja ela de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural, intergeracional, ambiental, entre outras. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.21)

Observamos que a Escola Paulo Freire, atenta para a importância de atender cada educando, considerando suas diversas demandas de aprendizagens.

Assim, para a concretização de escolas mais responsivas com a inclusão em educação, esses espaços não devem somente preocupar-se com o aperfeiçoamento no atendimento educacional dos estudantes público-alvo da modalidade de Educação Especial, apesar de importante, a escola deve desenvolver *práxis* consentânea para todos

os ritmos e estilos de aprendizagem de cada estudante, sejam eles pertencentes à modalidade de Educação Especial ou não.

Pacheco (2006) no livro: Caminhos Para a Inclusão, ao salientar a respeito do currículo, menciona que:

Para atender às diferentes necessidades, o currículo e as atividades em sala de aula devem ser dirigidos a todos os alunos na sala de aula comum. Nessa questão, precisa haver um acordo unânime. A partir desse ponto de vista, as adaptações curriculares que são feitas através de planos individuais precisarão empenhar-se para garantir o grau mais alto possível de participação em sala de aula. (PACHECO, 2006, p.35)

Focar em um currículo que respeita e considera a diversidade humana, também é garantir o direito à educação, pois acolher a diversidade estudantil se refere à permanência, aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Assim, a tríade: permanência, aprendizagem e participação deve fazer parte da listagem de objetivos, para compor a elaboração e a materialidade de currículos para escolas mais solidárias e acolhedoras.

Quanto à relação da escola investigada e sua comunidade, o documento analisado menciona que, a instituição escolar acredita que o fazer pedagógico dentro do espaço educativo se dá de maneira dialógica com a realidade das crianças. Dessa forma, um dos seus objetivos é de promover um amplo acesso e diálogo com as famílias e seus arredores. O Projeto Pedagógico, atenta que a intenção é trazer os responsáveis como colaboradores do processo educacional promovendo eventos como reuniões de responsáveis, mutirões e a festa cultural. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

A respeito da festa cultural, o Projeto Pedagógico (ESCOLA PAULO FREIRE, 2020) sinaliza que um dos movimentos culturais característicos da comunidade do Paulo Freire, são as festas juninas, por esse motivo uma das propostas da Escola Paulo Freire é de se aproximar dessa tradição, objetivando refletir sobre o aspecto laico da escola pública.

Sobre as dinâmicas que envolvem a participação da comunidade, a potente ferramenta pedagógica apresenta que são realizados mutirões, festa cultural e reuniões de responsáveis. Destacamos a narrativa sobre os mutirões que ocorrem na Escola Paulo Freire:

Durante os mutirões as crianças têm a possibilidade de vivenciar os conhecimentos formais do dia a dia de maneira prática ao lado de seus educadores, familiares e comunidade. Elas participam do processo de estudo, decisão e construção dos espaços como horta, composteira e campinho de futebol. Esse engajamento permite reconhecimento e valorização do local organizado por e para nós. Por meio dessa prática também reforçamos nosso intento de horizontalizar as relações e valorizar o conhecimento próprio do seu local de vivência.(PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.23)

Percebemos que o currículo da Escola Paulo Freire, possui movimentos emancipatórios e democráticos que estimulam a participação ativa de todos os envolvidos na ação educativa, de modo em que oportuniza a participação da comunidade em seu fazer escolar.

Freire (1996) explica que as escolas engajadas na formação de seus educandos, priorizem aproximar-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos, pois:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p.33)

A dinâmica de envolver a comunidade no processo de escolarização dos estudantes beneficia a relação escola-família e, por conseguinte, impulsiona uma organização político-pedagógica mais coerente com a realidade estudantil, na medida em que se aproxima das vivências, dos costumes e das culturas locais.

Referente à organização do trabalho pedagógico, o documento destaca atender as necessidades dos educandos e da comunidade, de modo simultâneo. “(...) no desenvolvimento de atividades de construção de projetos de vida das crianças e jovens, contribuindo para que eles aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer.” (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.27)

Nesta perspectiva o Projeto (ESCOLA PAULO FREIRE, 2020) relata que gradativamente, estão promovendo a migração da organização idade/série, para uma nova estrutura, onde os estudantes nos diversos estágios de conhecimento terão o protagonismo, de poder ocupar os mesmos espaços e aprender juntos.

Nesse sentido, é relatado que as propostas de trabalho com os educandos são organizadas:

(...) por meio de projetos individuais e coletivos, roteiros de aprendizagem, oficinas, saídas de campo, pesquisa etc. Assim, o currículo objetivo reveste-se de um caráter dinâmico e necessita de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipe de educadoras, de modo que seja possível, a facilitação de recursos e materiais na aquisição de saberes e no desenvolvimento das competências essenciais. (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p. 28)

É válido citar que essa ação inovadora de propostas de trabalho não são baseadas em improvisos, essa dinamicidade crítica se fundamenta legislativamente. O Projeto Pedagógico cita, que uma das Políticas que se fundamenta se pauta no Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, que diz:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDBN, 1996 *apud* PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.28)

A Escola Paulo Freire mostra oferecer autonomia de pensamentos e fazeres para seus estudantes, dando ênfase para o trabalho reflexivo na coletividade. Refletir sobre possibilidades de escolas mais voltadas para a realidade de seus estudantes é ressignificar a educação que temos, distanciando-se de práticas tradicionais, que impedem o protagonismo de seus educandos.

A reflexão crítica frente à educação escolar possui um papel de suma importância nesse processo, pois possui a possibilidade de “retirar as vendas”, que obstaculizam uma educação voltada para o século XXI. O pensamento adorniano reconhece o valor do esclarecimento juntamente com a autorreflexão crítica, de modo que a partir dessa orientação os sujeitos tomam conhecimento da opressão que nossa sociedade está submetida.

No livro “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer ao discorrer sobre o conceito de esclarecimento, revelam que:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.5)

É urgente a reconfiguração, não apenas educacional, mas também social, visto que escola e sociedade são entrelaçadas. Desse modo, se temos uma sociedade que

exclui, segrega e oprime, logo teremos um sistema educacional que espelha suas artimanhas antidemocráticas, e assim vice-versa. Adorno (1995) pontua que trabalhar no sentido de uma educação política suscita a crítica à ideologia vigente.

Diante disso, assumir uma escola na/para a diferença, requer consciências esclarecidas e educação política. Nesse sentido, Damasceno (2010, p.29) complementa que:

[...] assumir um projeto de escola inclusiva significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante, reproduzindo assim as contradições sociais. É possível pensar a escola democrática, desde que atuante com profissionais que assumam autonomamente suas vidas e dirijam todos os seus esforços para tal consecução

Ainda sobre a organização do trabalho pedagógico da Escola Paulo Freire, o Projeto Pedagógico explica que a distribuição das crianças ocorre por Núcleos de Aprendizagem, na medida em que estes são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho dos educandos e educadores, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.

Nesse contexto, o documento continua explicando que:

[...] para que possam aperfeiçoar gradativamente o nível cognitivo e de desenvolvimento, as crianças passarão por três estágios: **Iniciação**, **Transição** e **Desenvolvimento**. Cada indivíduo demandará tempos diferentes para passar de um estágio a outro. Lembrando que a mudança de Núcleo está atrelada à aprendizagem e conquista de atitudes e valores, pelos(as) educandos(as). (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.28)

O Projeto atenta ainda que: “Não há Classificação e Reclassificação, Promoção, Retenção ou Recuperação. Todo(a) educando(a) será avaliado por sua tutora e comunidade escolar, para o encaminhamento a seu núcleo de aprendizagem ou para a passagem para outro Núcleo”(PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.28).

Sobre os três estágios citado no documento é oportuno destacar brevemente sobre cada um deles:

Iniciação:No espaço pedagógico da Iniciação, o(a) estudante começa seu processo de autonomia e adquire as competências e habilidades psicomotoras e emocionais, de educação sócio-afetiva, de letramento e/ou alfabetização linguística e lógico-matemática. Todos, ao ingressarem na Comunidade de Aprendizagem passarão pela iniciação, ao longo deste estágio, o(a) estudante se desenvolverá construindo sua identidade e autonomia [...]

Transição: No espaço pedagógico da transição, o(a) estudante tem maior autonomia nos seus processos de aprendizagem. Para isso ampliam-se e integram-se os espaços. Assim, todo lugar tem o seu potencial de aprendizagem. Nesse estágio inicia-se a ruptura ao modelo tradicional de sala de aula, caminhando para a ascensão da autonomia. Metodologias de trabalho de projeto são construídos conforme a vivência de valores e acordos de convivência. Sujeitos aprendentes sabem planejar, gerir recursos, fazer autoavaliação e só são acompanhados pela educadora quando solicitado. Ao longo do estágio de transição o(a) estudante irá aprimorar a sua autonomia, sabendo o que vai estudar e o porquê [...]

Desenvolvimento: No espaço pedagógico do Desenvolvimento serão trabalhadas as competências do currículo tridimensional. Estas áreas de conhecimento serão estudadas em espaços que possibilitem o desenvolvimento transdisciplinar do conhecimento. Para isso, o espaço é disposto de forma a proporcionar a circulação dos(as) educandos(as). O(a) estudante apresenta no estágio do Desenvolvimento um nível de maior autonomia, capacidade de corresponsabilidade e planejamento. Já consegue gerir seu tempo, o espaço e os recursos necessários para elaboração e desenvolvimento do seu projeto individual e do coletivo.(PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.31)

Cada estágio listado possui um conjunto de habilidades e competências que precisam ser conquistados pelo educando, de modo que o mesmo alcance autonomia e independência em cada uma delas.

Em relação à organização pedagógica no cotidiano da Escola Paulo Freire, o documento (2020) segue relatando que após o ingresso na Comunidade de Aprendizagem, os educandos precisam passar por um período de adaptação quanto à nova realidade educacional. Portanto, nesse momento serão apresentadas as regras de convivência no espaço da escola. Entretanto:“Atualmente, por uma questão de amadurecimento dos educandos, estrutura física e organizacional todos se encontram no núcleo de iniciação e foram reorganizados de acordo com o segmento a que pertencem.” (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.30)

O Projeto Pedagógico (ESCOLA PAULO FREIRE-2020) esclarece que no 1º ano e no 2º ano de escolaridade (1º segmento do Ensino Fundamental), o trabalho pedagógico tem como foco a alfabetização e dentro do planejamento cotidiano são realizadas atividades variadas que objetivam o avanço na apropriação das linguagens lógico-matemática, leitura e escrita. O documento relata que são priorizadas atividades em que os educandos possam apreciar histórias literárias, explorar o lúdico e divertir-se com brincadeiras e músicas.

Além disso, as crianças são incentivadas a realizar registros das aprendizagens com criatividade e de forma diversificada: ilustrações, pinturas, técnicas artísticas (massinha, argila, carimbo, colagem), jogos,

fotos, vídeos, textos coletivos, registro escrito individual e produção de murais.(PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.32)

Já no 3º, 4º e 5º anos de escolaridade (1º segmento do Ensino Fundamental), a organização do espaço e tempo torna-se um desafio a mais para esses estudantes, pois a instituição escolar transcende as paredes das salas, sendo preciso legitimar os espaços externos como pedagógicos e organizar os grupos para ocupação dos mesmos em diferentes configurações (agrupamentos maiores, duplas, trios, quartetos) em consonância com a concepção pedagógica da Escola Paulo Freire. Os educandos possuem rotina, e durante essa, a Escola Paulo Freire intercala atividades coletivas e individuais, objetivando ampliar a autonomia das crianças, apresentar noções de pesquisa e contemplar o currículo da SEEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal). (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

Todavia, o Projeto Pedagógico esclarece que:

Mesmo em diferentes espaços de aprendizagem dentro da Escola Paulo Freire, ao longo do ano letivo são trabalhados conteúdos e objetivos de acordo com o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal [...].

Em relação à apropriação da língua escrita e leitura, as crianças são avaliadas por meio de diversas atividades e análise psicogenética para que possam ser reagrupadas de acordo com seu nível de desenvolvimento. (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.31)

Observamos que a escola adota um trabalho pedagógico que envolve toda a comunidade educativa, promovendo o protagonismo de seus educandos com uma proposta de aprendizagem que estimula curiosidade, emancipação, independência e autonomia.

Além disso, é importante relembrar que a unidade educativa não possui uma *práxis* “inventada/ improvisada”, seu fazer é legitimado/fundamentado em dispositivos legais e teóricos pesquisadores que estimam uma educação com ação transformadora.

Paulo Freire em sua obra “Educação como prática da Liberdade” (1997), expressa que a educação está intrínseca ao processo da democracia:

Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem. (FREIRE, 1997, p.53-54)

Uma educação que proporcione consciências livres e pensantes frente à sociedade em que estamos submetidos oferece ferramentas primordiais, para o distanciamento da cultura de massas e aproximação de posicionamentos mais democráticos em nossa contemporaneidade, tanto nos espaços escolares, quanto nos demais espaços de nossa sociedade. Mas é indispensável tomar o conhecimento de que: “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança.” (FREIRE, 1997, p.97)

A adesão à cultura de massas contribui para fazeres e saberes irreflexivos, na qual fornece condições para a manutenção do modelo capitalista de modelar pessoas e suas mentes.

No livro “Indústria Cultural – O iluminismo como mistificação de massas” de Horkheimer e Adorno (2002), os autores alemães nos alertam sobre a influência, dominação e opressão advinda dessa cultura, que flui em uniformizar sujeitos.

[...] a "indústria cultural" é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. (HORKHEIMER & ADORNO, 2002, p.23)

Para Adorno e Horkheimer (2002) a emancipação dos sujeitos designa de reflexão e esclarecimento, pois dessa maneira poderão perceber as contradições inerentes a cultura de massas. Os filósofos alertam sobre a irracionalidade que a indústria cultural propõe, na qual inviabiliza decisões conscientes.

Pacheco (2012) ao tratar sobre qualidade de vida, um dos valores essenciais para debater no contexto educacional, questiona o trabalho pedagógico das escolas sobre a relevância de gerar autorreflexão coletiva em seus educandos: “(...) Como se poderá gerar responsabilidades, atitudes de autorreflexão e ações éticas nos alunos? Ensinamos os nossos alunos a prevenir a obesidade mórbida ou a distinguir música de lixo sonoro? Ajudamos os jovens a defenderem-se da febre consumista?” (PACHECO, 2012, p.41)

Estimular *práxis* que proporcionam posicionamentos estudantis mais autônomos, independentes, capazes de auxiliar julgamentos e decisões conscientes estima a emancipação de educandos. Afinal:

Ninguém nasce consumista. O consumismo é um hábito mental instalado. Onde está a Educação para um consumo crítico, inteligente? Quando se

ensinará a comer, a consumir, quando se aprenderá a viver? Se não aprendermos na escola, onde e quando iremos aprender? Conhecer os perigos do *fast food* é tão necessário quanto saber colocar a pontuação correta num texto. Desenvolver a sensibilidade do aluno, de modo que ele seja sensível a uma suíte de Bach, é tão necessário quanto saber fazer multiplicações por dois algarismos. (PACHECO, 2012, p.40)

Pacheco (2012) nos atenta que a função da escola não se limita em “fazer multiplicações”, na medida em que envolve responsabilidade social e compromisso com a dignidade humana. Nesse sentido, torna-se eminente mudanças na configuração escolar como possibilidade para o protagonismo estudantil.

Sob tal perspectiva de aprendizagem, o documento (ESCOLA PAULO FREIRE-2020) segue explicando que a escola também utiliza como ferramenta, o denominado “dispositivos pedagógicos” que são valores que orientam a forma de ser e agir entre os atores da ação educativa. Quanto a isso, se respaldam no pensamento de Pacheco:

Os dispositivos são ferramentas que auxiliam a prática pedagógica, possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. Eles são construídos pela comunidade escolar com a intencionalidade de contribuir para a produção, reprodução e transformação da cultura existente na comunidade educativa (PACHECO, 2013, *apud* PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020).

Sobre esses dispositivos pedagógicos, o Projeto Pedagógico (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020) relata que são instrumentos de aprendizagem para a Escola Paulo Freire. O documento narra sobre a apropriação destes dispositivos por parte dos educadores e educandos de forma gradual.

O documento ainda explica que esses dispositivos visam respeitar o ritmo de formação de cada um, e que eles foram divididos em níveis. São apresentados quatro níveis do 0 ao nível 03. Desse modo é pertinente destacar algum desses para compreensão e análise:

NÍVEL 3 – FOLHAS, FLORES E FRUTOS: DISPOSITIVOS QUE NECESSITAM DA APROPRIAÇÃO DOS VALORES E DOS DISPOSITIVOS INTERMEDIARIOS

- Tutoria: O acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada educando(a) caberá a uma tutora designada, dentre os educadores da escola. Neste momento as educadoras ajudam os estudantes com seu planejamento semanal e acompanham a realização dos roteiros e cumprimentos das tarefas. A educadora avalia e auxilia no processo de auto-avaliação e atua também intermediando a relação família – escola.

- Projeto individual: É o projeto proposto pelos estudantes a partir de seus interesses que podem ou não conversar com o roteiro estudado. Neste, a criança irá pesquisar aquilo que é de seu interesse pessoal a partir do auxílio e orientação do tutor.

- Roteiros de estudo: São produzidos pelos estudantes com a ajuda da educadora. Ele pode ser um roteiro relacionado ao projeto individual do estudante ou um roteiro de aprendizagem do currículo complementar, isto é, que aborda conteúdos importantes não constantes no tema da pesquisa. No roteiro se encontram as perguntas a serem respondidas a partir das pesquisas.
- Lista de conteúdos por objetivos: Consiste em uma lista completa dos objetivos e conteúdos que integram o Currículo em Movimento. Encontra-se afixada na parede de cada sala de estudo, com os itens simplificados ao nível de compreensão dos(as) próprios(as) educandos(as).
- Preciso de ajuda e posso ajudar: Quando algum educando sente dificuldade em aprender algum assunto específico, ele preenche o quadro “Preciso de ajuda”. Outro(a) educando(a), que sente possuir um conhecimento do assunto, inscreve-se na coluna ao lado - “Posso ajudar” - e ensina o(a) colega com a dúvida. (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.33)

Trabalhar valores na comunidade escolar, e principalmente, refletir quais os valores são prioridades e estão em consonância com aquela realidade educacional é tornar a escola transformadora para aqueles sujeitos pertencentes a ela.

Desse modo, a escola “(...) na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros”. (FAZER A PONTE, 2013, p.3)

Sobre a avaliação dos educandos é mencionado que na Escola Paulo Freire suas práticas avaliativas ocorrem segundo as “Diretrizes de avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: avaliação para as aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala”. De acordo com esse documento, avalia-se para aprender, para ensinar e para garantir as aprendizagens de todos que constituem a escola pública. (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

O documento afirma que a avaliação é compreendida como uma prática contínua que possui o objetivo de desenvolver as aprendizagens não somente dos estudantes, mas também de todos os atores da ação educativa. O Projeto Pedagógico explica que a escola entende que o processo avaliativo precisa ser voltado para a melhoria da aprendizagem e ajuste de processos. (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

Dessa forma:

[...] nesse processo o educador acompanha o percurso do educando na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, bem como o contexto no qual está inserido, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem na construção de seu Currículo Subjetivo, como também a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste projeto educativo. (PPP-ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.38)

O Projeto pontua que a comunidade escolar participa do processo de avaliação, objetivando que as famílias além de presentes estejam inteiradas do processo avaliativo e possam a partir desse debate compreender o percurso traçado pelo educando sedimentando a relação dialógica escola-família. (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020)

Portanto, na Escola Paulo Freire:

[...] a avaliação deve tomar como base cada educando em relação ao seu potencial, seus esforços e desenvolvimento com as atividades executadas; sua postura de estudante fazendo uso das discussões sobre assuntos estudados; trabalhos individuais e\ou em grupo; avaliações realizadas por escrito em forma de relatórios; atividades desenvolvidas na comunidade; explicação do que aprendeu a outros colegas; consultas nas bibliotecas e na internet; pesquisas e trabalhos em casa; dramatização de um texto ou de uma situação; relatórios de visitas ou de viagens de estudo, fichas de avaliação de habilidades e competências, auto-avaliações, entre outras. Cabe ao tutor acompanhar, orientar, verificar o percurso do seu tutorando [...] (PPP- ESCOLA PAULO FREIRE, 2020, p.39)

O posicionamento de considerar a avaliação como processo de aprendizagem e desdobrá-la para o percurso escolar de cada educando, colabora com seu projeto de vida, permitindo a ampliação de diversas instâncias na formação do educando como ética, autoestima, criatividade, responsabilidade, dentre outras.

Nesse sentido, Rubem Alves (2001) ao relatar sobre a visita na Escola da Ponte em Portugal (cuja unidade inspirou à *práxis* da escola investigada, bem como a presente pesquisa) narra que:

[...] naquela escola o currículo não é o professor, mas o aluno. A educação naquela escola, mais do que um caminho, é um percurso - e um percurso feito à medida de cada educando e, solidariamente, partilhado por todos. O resto são estratégias, são instrumentos, são meios – são “truques” e rotinas processuais. Parece simples e até romântico? Parece, mas funciona. É ver, por exemplo, como as crianças elaboram quinzenalmente os seus planos de trabalho e como se propõem à avaliação, quando consideram ter atingido os objetivos de aprendizagem que se impuseram [...] (ALVES, 2001, p.12)

Para ressignificar o papel da escola que temos (em todos os seus níveis) e trilhar o caminho educacional à luz da reflexão crítica e emancipatória de sujeitos torna-se indispensável que os educadores acompanhem o percurso do educando na construção de seu projeto de vida, possuindo, sobretudo, consciência de suas singularidades.

O filósofo e educador Rubem Alves, prossegue descrevendo seu deslumbre pelo funcionamento e organização educacional da Escola Ponte. Alves (2001) destaca o acolhimento e valorização que a escola possui com seus educandos:

Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. (ALVES, 2001, p.13)

Sob tal ótica, o estudante quando visualizado como sujeito, dono de uma identidade e valorizado em seus saberes, criatividade, autonomia e responsabilidade social transmuta o processo de escolarização, pois a partir disso reelabora-se novos processos de aprendizagens que consideram a vivência, interesses e conhecimentos do público estudantil.

3.5 Projeto Pedagógico Escola Jean Piaget: A Jean Piaget tem um quintal na escola ou uma escola no quintal?

Considerando que o Projeto Pedagógico é um documento indispensável para o fazer educativo, visto que direciona a práxis escolar, analisamos o Projeto da Escola Jean Piaget na perspectiva de melhor compreender as experiências pedagógicas com práxis inovadoras. Segundo Damasceno (2010, p. 105) o Projeto Pedagógico age como um instrumento:

[...] direcionador das práticas escolares, considerando as especificidades da multiplicidade de instâncias do trabalho da escola. Seu caráter contextual, isso é, a consideração de agentes intra e extra escolares sobre as práticas que se desenvolvem no âmbito do *lócus* escolar, confere a esse instrumento importância vital na implementação/desenvolvimento/avaliação das práticas que se darão na escola a partir das escolhas materializadas no documento que formaliza a existência do Projeto Pedagógico.

Tomamos o conhecimento de que as práticas escolares não devem ocorrer de forma improvisada, mas planejada coletivamente pelos partícipes da comunidade educativa. Dessa maneira, Damasceno (2010) retrata a importância do documento, apontando que possui caráter democratizador no *lócus* escolar.

O Projeto Pedagógico analisado é datado no ano de 2021. Em sua capa possui uma foto de seus estudantes brincando ao ar livre na Escola Jean Piaget. Abaixo dessa

foto possui a seguinte pergunta: A Jean Piaget tem um quintal na escola ou uma escola no quintal?

O sumário do documento apresenta tal organização: 1: Identificação, 1.1 Da escola Jean Piaget, 1.2: Da comunidade, 1.3: Divisão de grupos e 1.4: faixas etárias, 1.5: Modalidades de atendimento e horários, 1.6: Quantitativo de turmas e alunos; 2. Prerrogativas da educação Infantil no Brasil, 2.1: Dos Direitos de Aprendizagem, 2.2: Dos Princípios éticos, estéticos e políticos, 2.3: Dos Eixos Norteadores da Educação Infantil, 2.4: Das Diretrizes Curriculares, 2.5: Dos Campos de experiências; 3. Projeto Político Pedagógico, 3.1: Influências Teóricas, 3.2: Estrutura Curricular, 3.3: Estrutura Organizacional, 3.4: Estrutura Física, 3.5: Supervisão Pedagógica; 4: Organizadores da Ação Pedagógica, 4.1: Espaço, 4.2: Tempo; 5: Educação Inclusiva; 6: Avaliação; 7: Calendário Anual e 8: Referências.

A partir dos elementos apresentados no sumário, podemos perceber que no PPP da Escola possui um item específico (5) para tratar acerca da Educação Inclusiva, que iremos abordá-lo posteriormente.

A Escola Jean Piaget trata-se de uma instituição privada, de pequeno porte, localizada na região de Guaratiba, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. A escola atende a modalidade de Educação Infantil, mas recentemente ampliou seu atendimento para o primeiro ano do Ensino Fundamental – Primeiro Segmento.

Na parte da Identificação do Projeto Pedagógico é expresso que a Escola Jean Piaget:

[...] é uma instituição de educação infantil que busca afirmar em suas práticas uma filosofia de educação humanista na qual a criança é tida como ser singular, único indivisível, ativo, completo, que tem vontades próprias, dotado de subjetividade e capacidade de assumir o papel de protagonista no processo de construção do seu conhecimento. (PPP - JEAN PIAGET, p.3, 2021)

Analisamos que no decorrer do texto do Projeto Pedagógico, a figura da criança é compreendida em sua ampla subjetividade. A escola direciona suas ações, fundamentando-se no protagonismo infantil.

O espaço escolar prioriza o brincar juntamente com a interação da natureza, o Projeto expõe que é assegurado o ar livre na rotina diária da criança para atividades direcionadas ou não direcionadas, e segue complementando que:

[...] principalmente para o brincar heurístico com elementos naturais, pois acreditamos que a interação com a natureza oferece benefícios à saúde e ao bem-estar da criança e que mantendo um contato próximo com a natureza e seus elementos, os sujeitos terão oportunidade de redescobrir seus sentidos, despertando a necessidade de valorização e reafirmando se como atores sociais, como parte do meio ambiente, ao mesmo tempo em que se incentiva a mudança de atitude para que todos se conscientizem da importância do seu papel enquanto sujeitos integrantes de um ambiente equilibrado. (PPP - JEAN PIAGET, p.3)

O documento pedagógico da unidade expressa seu apreço pela natureza no processo de aprendizagem dos estudantes, delineando os benefícios ao desenvolvimento da criança com a interação do brincar na natureza de forma direcionada ou não.

O PPP também fundamenta-se no teórico Vygotsky, onde aborda a relevância da afetividade, mencionando que o processo de aquisição do conhecimento é complexo e somente pode ocorrer de maneira significativa.

Nesse sentido, acreditam no papel da interação entre o sujeito e o meio, afirmando as práticas construtivistas da educação, o respeito ao tempo e às preferências infantis, enfatizando que possuem: “(...) o interesse da criança como ponto de partida para toda e qualquer ação pedagógica.”(PPP - JEAN PIAGET, p.3, 2021)

É perceptível no Projeto o olhar diferenciado, ético e respeitoso em prol da criança/educando, visualizada como sujeito capaz de protagonizar na ambiência institucional.

Nessa perspectiva, segundo o Projeto Pedagógico (PPP- Jean Piaget, p.03, 2021) o objetivo da unidade educativa é contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade do senso crítico e estético do sujeito, na formação de sujeitos mais engajados, participativos nas decisões locais e conscientes de seus direitos e deveres.

Figura 15



Fonte: Rede Social Instagram da Jean Piaget – Atividade pedagógica externa

Analizamos que a escola Jean Piaget, busca priorizar uma educação não passiva, no sentido de contribuir para uma escola, e quiçá uma sociedade mais emancipada. Assim segue, asseverando sobre seu objetivo:

[...] torna-se fundamental em nosso trabalho garantir a brincadeira livre na natureza, a participação em decisões coletivas, a ocupação de espaços públicos e a convivência comunitária. Assim buscaremos o desenvolvimento de sujeitos capazes de assumir atitudes de cuidado e preservação dos ecossistemas de Guaratiba. (PPP - JEAN PIAGET, p.4)

Para caminhar no direcionamento da emancipação dos partícipes da unidade educativa, a mesma precisa oferecer ao seu público estudantil vivências que superem mecanismos elitistas e hierárquicos, fruto de uma sociedade classista.

Becker em diálogo com Adorno na obra: “A educação contra a barbárie”, questiona como educar jovens para que efetivamente apliquem reflexões a objetivos humanos, dessa maneira problematiza a competição que ocorre no âmbito educativo:

A competição entre indivíduos e entre grupos, conscientemente promovida por muitos professores e em muitas escolas, é considerada no mundo inteiro e em sistemas políticos bem diversos como um princípio pedagógico particularmente saudável. Sou inclinado a afirmar — e me interessa saber sua opinião a respeito — que a competição, principalmente quando não balizada em formas muito flexíveis e que acabem rapidamente, representa em si um elemento de educação para a barbárie. (ADORNO, 1995, p. 161)

A escola que temos exala a sociedade que vivenciamos, e vice versa. Não se pode desvincular o trabalho pedagógico do contexto social. A instituição escolar não deve estimular o encorajamento de competições entre seus educandos e educadores.

A escola, quando local de partilha de conhecimento também possui a função de orquestrar práticas mais humanas e solidárias, para que promova a participação e o respeito à diversidade.

Sobre uma educação mais participativa, crítica e com poder de decisões coletivas, podemos enfatizar o item: 1.2 do documento, de modo que analisamos que a Escola Jean Piaget atua na/para a comunidade, a envolvendo em seu processo de aprendizagem.

A escola reconhece e valoriza a comunidade em que está inserida. No item supracitado, aborda a historicidade de Guaratiba (região que se encontra a unidade escolar) e sua presente realidade.

O PPP chama a atenção para a ocupação de espaços públicos e a convivência comunitária. Neste sentido, o documento sublinha a importância: “(...) de suas práticas tanto para a comunidade local, quanto para bairros vizinhos, por isso buscará desenvolver parcerias com a comunidade educativa a fim de contribuir para o desenvolvimento social do entorno.” (PPP- Escola Jean Piaget, p.06, 2021)

Figura 16



Fonte: Rede Social Instagram da Jean Piaget – Atividade pedagógica externa – Preservação do Meio Ambiente na comunidade local.

O Projeto Pedagógico traça estratégias que visam contribuir com a instituição escolar e a localidade ao entorno:

[...] propomos o oferecimento de atividades de cunho recreativo, educativo e cultural voltados à Primeira Infância, para o público em geral e de maneira gratuita, através de um conjunto de eventos previstos pelo calendário anual denominado: “Escola Jean Piaget de Portas Abertas”. Outra estratégia refere-se ao fomento da permanência infantil nos espaços verdes, tais como praças e parques, através de iniciativa de revitalização e cuidados que envolvem a participação de toda a comunidade educativa e moradores da região. (PPP-Escola Jean Piaget, p.06, 2021)

Além disso, destaca que a partir do ano de 2021, a Escola Jean Piaget se propõe a consolidar a Junta de Conselheiros, onde educandos/crianças, familiares, moradores e representantes de organizações se reúnam de maneira periódica, para definir estratégias, objetivando ações coletivas para o cuidado do meio ambiente com a participação e o envolvimento das crianças, para que as praças e áreas verdes públicas se tornem espaços de qualidade. (PPP – ESCOLA JEAN PIAGET, 2021)

Figura 17



Fonte: Rede Social Instagram da Jean Piaget – Festa Junina da unidade escolar na praça do bairro, incluindo família e moradores.

Não podemos limitar o aprendizado somente na ambiência do prédio escolar, pois o processo da aprendizagem ocorre 24 horas por dia na vida de uma criança, e quiçá de um adulto. A escola necessita ser um espaço onde o aprender deva ser compartilhado e vivido em comunidade, de maneira humana e emancipatória.

O espaço de aprender é todo o espaço, tanto o universo físico como o virtual, é a vizinhança fraterna. E quando se aprende? Nas quatro horas diárias de uma escola-hotel? Duzentos dias por ano? Que sentido faz uma “idade de corte”, se não existe uma idade para começar a aprender? A todo momento aprendemos, desde que a aprendizagem seja significativa, integradora, diversificada, ativa, socializadora. O tempo de aprender é o tempo de viver, as 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano. (PACHECO, 2014, p. 11)

A escola possui o poder de romper com paradigmas e preconceitos advindos de consciências coisificadas, que não promove o educar para a emancipação. Para isso, a racionalidade dos partícipes do chão escolar, precisa estar atenta em refletir quais são os elementos que geram a barbárie. Adorno problematiza, afirmando que a ausência de emancipação atinge as bases de uma democracia:

Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação,

encontramos um conceitoguarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. (ADORNO, p. 35, 1995)

A educação suscita a autorreflexão e esclarecimento, pois é a partir desse caminho que práticas pedagógicas deixam o lugar de promover meras reproduções, e passam a gerar práxis mais coesas com a emancipação humana.

No que tange a Divisão de grupos e faixas etárias, o documento explica que as turmas de Educação Infantil são organizadas por agrupamento. As divisões dos agrupamentos são: Berçário, Maternal e Pré-escola. Dessa forma:

- ✓ O Berçário atende crianças com idade a partir de 7 meses até 1 ano e 11 meses, completos até 31 de março.
- ✓ O Maternal atende crianças com idade a partir de 2 anos até 3 anos e 11 meses, completos até 31 de março.
- ✓ A Pré-escola atende crianças com idade a partir de 4 anos até 5 anos e 11 meses, completos até 31 de março. (PPP-ESCOLA JEAN PIAGET, p.07, 2021)

Sobre o quantitativo de turmas e estudantes, identificamos que a unidade educativa trata-se ainda de uma escola de pequeno porte. Neste contexto:

Nosso potencial abrange o quantitativo de 2 turmas de Berçário, 2 turmas de Maternal e 2 turmas de Pré-escola, com capacidade de atender 15 crianças cada uma, e com a capacidade de atendimento para 66 crianças na modalidade Escolaridade Manhã, mais 66 crianças na modalidade Escolaridade Tarde. Capacidade total de atendimento para 66 crianças em Modalidade Integral.(PPP-ESCOLA JEAN PIAGET, p.08, 2021)

No que se refere ao item:“Prerrogativas da Educação Infantil no Brasil”, o Projeto Pedagógico aborda a historicidade legal da modalidade, destacando as variadas Políticas públicas que fundamentam/direcionam a escolarização na infância.

O documento cita a Base Nacional Comum Curricular (2017), delineando que a escola: “(...) se propõe a garantir às crianças os direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se em sua trajetória na Educação Infantil.” (PPP-ESCOLA JEAN PIAGET, p.10, 2021)

Sobre possibilitar uma educação que instigue a curiosidade dos educandos, Freire em Pedagogia da Autonomia, atenta que:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica esocialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para acriticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativoprogressistaé exatamente o

desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 1996, p.17)

Engana-se quem pensa que educação é atrelada a repetição e memorização, educar incita compreensão de mundo, e mais que isso deriva escolhas e posicionamento político-pedagógico. Tanto nossa escola, quanto nossa sociedade possui historicidade, e compreende-la de maneira crítica é fundamental para que nós, seres históricos, tenhamos capacidade de indagar para intervir no sentido da transformação.

Educar para a democracia condiz com o educar para a emancipação. Becker em diálogo com Adorno (1995, p.47) pontua que: “Creio que a questão da emancipação é a rigor um problema mundial”.

Quando a escola direciona seu educando, a mera transmissão de conhecimentos, subestima seus saberes. Qual educação é constituída a partir da memorização de um conteúdo? Essa mecanização de ensino impossibilita experiências de aprendizagens mais democráticas, conscientes e reflexivas.

O documento pedagógico explicita que o trabalho escolar é desenvolvido a partir da não dissociação entre os princípios éticos, estéticos e políticos. Dessa maneira é abordado o que está intrínseco a cada princípio:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da Liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (PPP-ESCOLA JEAN PIAGET, p.11, 2021)

É esboçado que a escola adota a natureza como uma de suas ferramentas centrais para a aprendizagem, explicitando que: “Ao oportunizarmos às crianças o livre brincar na natureza possibilitamos o desenvolvimento de uma relação de proximidade, de prazer e alegria no contato com o mundo natural. (PPP-ESCOLA JEAN PIAGET, p.15, 2021)

Quanto ao cuidado a preservação ambiental, Freire em Pedagogia da Autonomia questiona:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os

lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 17)

Deste modo, enfatizam no PPP que a relevância em estimular todos os integrantes da comunidade educativa a ocupar praças e visitar parques, implica ações de preservação desses espaços, desenvolvendo o dever de cuidado do que é coletivo.

No que diz respeito à Estrutura Curricular, fundamentam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCNEI, 2009), preconizando o brincar e o interagir como eixos estruturantes da Educação Infantil.

Nesta perspectiva, o Projeto Pedagógico aborda que: “O currículo é pautado pela Pedagogia de Projetos, na qual o professor desenvolve a escuta e o olhar sensíveis às manifestações infantis, considerando os temas de interesse e as narrativas das crianças como pontos de partida para as futuras ações pedagógicas.”(PPP-ESCOLA JEAN PIAGET, p.15, 2021)

As crianças possuem a capacidade de aprender, ensinar e refletir diante de variadas temáticas. Cabe aos integrantes da ação educativa buscar estratégias para contemplar uma aprendizagem mais crítica.

Aprender é um processo coletivo, que não deve ocorrer de forma individualizada, apenas com a figura do professor como o detentor do conhecimento.

O documento intitulado: “Index para Inclusão” levanta algumas perguntas que precisam ser refletidas, na medida que esses questionamentos auxiliam em um sistema organizacional mais democrático e participativo:

[...] r) Os profissionais se sentem seguros de desafiar o pensamento uns dos outros sobre a origem dos problemas?

s) Os profissionais encorajam uns aos outros a experimentar novas abordagens e atividades?

t) Os profissionais consideram seus sentimentos sobre o aprendizado de uma criança e como eles podem atrapalhar ou ajudar na remoção das barreiras para aquela criança? (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 167)

Reconhecer e considerar a participação do estudante no processo de aprendizagem desperta uma educação colaborativa, onde todos são atores. Para isso é fundamental eliminar pontes que enaltecem o “ensinar solitário”. A aprendizagem designa rotinas de troca, diálogo e partilha.

Quanto à estrutura física da instituição escolar privada, a mesma é composta por:

Sala do Berçário: composto por espaços de convivência infantil, área para troca de fraldas e demais cuidados e banheiro.

Sala de Multimeios: com imobiliárias e recursos pedagógicos onde acontecem as oficinas de multimeios. Sala de origem do Maternal.

Atelier: com mobiliário e aparatos para materiais para as propostas plásticas como tintas, sucatas. Sala de Origem da Pré-escola.

Sala das Linguagens: composto por espaço para jogo simbólico e dramatização com palco, suporte para cenários, arara com fantasias; canto da leitura com acervo da literatura infantil; espaço audiovisual com acervo de desenhos infantis.

Banheiro infantil: com sanitários e cubas adaptadas ao uso infantil e área para banho.

Lavabo: para uso de pais e visitantes.

Refeitório

Cozinha

Sala dos professores: com banheiro de uso exclusivo dos funcionários

Quintal da bendita: Espaços Solário, Pé na Terra, Espaço horta e Pátio.

Secretaria

Recepção (PPP-ESCOLA JEAN PIAGET, p.22, 2021)

Sobre o item “Educação Inclusiva”, exposto no Projeto Pedagógico (PPP-Escola Jean Piaget, 2021) é descrito que a unidade escolar compreende que o acesso à modalidade de Educação Infantil é um direito de todas as crianças, e que garantir que esse acesso democrático e equitativo é um dever de todas as instituições de ensino.

O Projeto sublinha a importância de um currículo que respeite as singularidades e permita que todos os sujeitos/educandos cresçam com respeito e equidade. O documento expõe que:

O Serviço de Psicologia e de Orientação Educacional e a Coordenação Pedagógica trabalham em conjunto visando planejar organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações a fim de garantir uma pedagogia inclusiva, tendo ênfase no currículo que respeite as individualidades e permita que todos os indivíduos cresçam com respeito e equidade (PPP-Escola Jean Piaget, p.25 2021).

No item Educação Inclusiva, também encontram-se Políticas públicas que visam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que apresentam

deficiências. É frisada a relevância da escolaridade desse público, propondo que ações educativas o acolham em suas especificidades.

O documento pedagógico destaca compreender a relevância de“(...) articulações com as famílias e com os demais profissionais de atendimento especializado, entendendo a importância da efetiva participação de todos os agentes que envolvem o processo de inclusão.” (PPP-Escola Jean Piaget, p.25, 2021)

Ao trabalhar no direcionamento da inclusão em educação ampliam-se olhares que nos fazem enxergar para além dos limites, buscando, sobretudo, possibilidades, pois: “Aumentar a inclusão envolve reduzir a exclusão. Envolve combater as pressões exclusionárias que impedem a participação” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.21).

A participação implica trabalho em colaboração com outros, fazer escolhas, decidir o que fazemos, e num plano mais profundo, tem a ver com ser reconhecido e aceito por nós mesmos (BOOTH; AINSCOW, 2011).

O processo de inclusão em educação nos oportuniza a reflexão, ao respeito mútuo e ao convívio com as diferenças, nos oferecendo lentes para enxergar a inocuidade de práticas homogeneizantes, já que tanto em nossas escolas como em nossa sociedade contamos com um cenário plural. Desse modo, aprendemos a aprender com a heterogeneidade e a singularidade de cada sujeito/educando.

Sobre a avaliação dos educandos da escola pesquisada, o Projeto Pedagógico explicita que ocorre de forma sistematizada de acordo com as seguintes estratégias de agrupamento:

Berçário: Realizar-se á um trabalho de investigação a partir das observações sistêmicas do(a) professor(a) considerando os aspectos do desenvolvimento físico cognitivo e sócio-emocional da criança. Os registros de observação e fotográficos compõem a documentação pedagógica compartilhada com as famílias em formato de anuário denominado “Livro do Bebê”.

Maternal e Pré-escola: Realizar-se-á um trabalho de investigação a partir das observações sistêmicas do(a) professor(a) considerando os aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo e sócio-emocional da criança. O relatório de Observação do Desenvolvimento Infantil e o Portfólio do Aluno são compartilhados com as famílias semestralmente (PPP-Escola Jean Piaget, p.26, 2021).

Desse modo, o Projeto Pedagógico menciona compreender que a avaliação age na perspectiva de refletir sobre os processos que envolvem a aprendizagem, desde o

fazer docente até as atuações familiares que contribuem na construção histórico-social das crianças.

O ato ético de educar considera que cada educando possui ritmos e estilos de aprendizagens singulares, comprometendo-se a partilhar uma pedagogia contrária a homogeneização de sujeitos e práticas. Para Adorno:

Uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesmo, junto a sua fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo. É sempre admirável a esperteza de que até os mais obtusos conseguem lançar mão quando se trata de defender malefícios (ADORNO, 1995, p. 71).

Estamos submetidos a uma sociedade de classes que aprisiona e aliena pensamentos e fazeres. Entretanto, quando a educação é direcionada para a autorreflexão crítica impulsiona seus sujeitos ao esclarecimento, conscientizando-os acerca de elementos repressivos e coisificados.

A educação possui o importante papel de construir lentes críticas, para que não transforme seus educandos cada vez mais reféns a irracionalidade humana. Dessa forma, para ações pedagógicas que despertem o apreço pela diversidade, a ambiência escolar necessita construir pontes que instigam práxis na/para singularidade social e humana.

3.6 Registros sistemáticos da visita à Escola Jean Piaget

A visita foi realizada em uma manhã ensolarada do mês de setembro de 2022. Fui recepcionada pela gestora e também fundadora da instituição escolar Jean Piaget. A escola privada atende a modalidade de Educação Infantil (Berçário – a partir de sete meses e creche) e recentemente atende o primeiro ano do Ensino Fundamental - Primeiro Segmento. A unidade fica localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro/RJ.

Ao chegar à escola, logo me deparei com uma estudante da modalidade de Educação Infantil, que deveria ter em torno de três anos. Essa menininha estava descalça, correndo e brincando livremente com uma câmera de brinquedo, e vez ou outra parava para “tirar fotos” das árvores, plantinhas, passarinhos, dentre outros pontos que considerava atrativo para seus registros de faz de conta.

Adentrando na unidade foi incrível observar que além dessa criança, que desempenhava sua criatividade, havia também outras que brincavam de forma independente e autônoma em meio à ambiência educativa, imersa a natureza.

Observei que a sistematização escolartinha como foco o livre aprendizado dos educandos, juntamente do contato com a natureza. Os estudantes demonstravam liberdade para criar, brincar, aprender, enfim, ser criança

Figura 18



Fonte: Própria (2022)

Nesse movimento de infância vívida e de expressões felizes, foi fácil perceber que os estudantes se encontravam a vontade para múltiplas experiências de aprendizagens.

No quintal brincante os educandos tinham os pés descalços, possuíam aval para subir em árvores, correr na areia, encher garrafas, molhar as plantas, horta, dentre outras ideias que a linguagem infantil pode expressar.

O filósofo Adorno no livro: “Educação e Emancipação”, enfatiza que: “Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação

infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição.” (ADORNO, 1995, p. 123)

O filósofo destaca a significância do esclarecimento aos sujeitos, e sublinha a importante função da Educação Infantil nesse processo. A referida modalidade é o momento que inicia-se a descoberta do ambiente escolar, por isso construir uma práxis pedagógica emancipada contribui para um espaço institucional mais dialógico e responsivo.

Freire em *Pedagogia da Autonomia* expõe que:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 44)

Observamos que Freire aponta que para práticas educativas mais autônomas, professores e alunos devem priorizar posturas dialógicas, que propõe instigar a curiosidade na construção crítica do conhecimento.

Nesta perspectiva, Pacheco (2012, p. 55) salienta que: “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A autonomia enquanto, amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.”

A educação está intimamente relacionada com a sociedade existente. Educar não envolve apenas representações pedagógicas, mas também políticas. Desse modo, se temos uma esfera social elitista e competitiva, essa realidade irá influenciar de forma direta na ambiência institucional.

Sobre isso, Adorno (1995, p. 182) pontua que: “É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo.”

Nesse sentido, a educação possui relevante influência na concepção vigente de mundo, podendo desempenhar papéis decisivos. O filósofo alemão explicita que: “A

exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.” (ADORNO, 1995, p. 169). Portanto é a partir da educação que barreiras antidemocráticas começam a ser superadas.

Acerca da visita, visualizei que nos murais e nos quadros pendurados, todos possuíam autoria dos alunos. Helena, a fundadora da unidade ia narrando sobre os trabalhos elaborados, feitos a partir do protagonismo e da criatividade dos educandos.

Figura 19



Fonte: Própria (2022)

A escola exala participação dos estudantes em cada detalhe, seja através do letreiro escrito “refeitório”, das artes infantis que decoram o espaço escolar, dos brinquedos criados a partir da imaginação infantil, das múltiplas ações de educandos e educadores, dentre outros saberes e fazeres que ocorrem nesse espaço que oportuniza o livre pensar.

Esse encorajamento e estímulo no cotidiano escolar gera protagonismo em seu público estudantil, fazendo cada educando se perceber como sujeito, que possui responsabilidade em seu autocuidado e fazeres diários.

Outro ponto que chama atenção trata-se da construção de independência logo na tenra idade, pois cada educando desde o berçário é estimulado a comer sozinho, escovar os dentes, dentre outras atividades que estimulam sua autonomia. Os educandos maiores também são incentivados a fazer seus pratos.

A gestora apresentou cada espaço narrando de maneira crítico-reflexiva a proposta político-pedagógica da instituição, que dialoga com protagonismo e participação de sua comunidade estudantil

Pacheco (2012) nos recorda que escolas são pessoas e não prédios. Fica claro que a ambiência educacional possui a potência de elevar seus educandos para ações transformadoras. Todavia o espaço escolar precisa oportunizar aos seus partícipes meios para implementar o compromisso com a autonomia e a responsabilidade de seu público. Dessa maneira, Pacheco atenta que (2012, p. 15):

Ser coerente será apenas ser congruente, estabelecer concordância entre ideias e fatos? No contexto escolar, talvez a coerência assuma a forma de fidelidade a princípios... Porém, em nome da verdade (palavra rara nos PPPs das escolas), diz-se que valores abundantes no discurso pedagógico raramente se traduzem em atitudes, talvez por não serem passíveis de concretização no contexto de uma sala de aula. Por exemplo: se o professor tem dever de obediência hierárquica, se não é autônomo, como poderá educar em autonomia? Ninguém dá aquilo que não possui. Se a autonomia é algo que se exerce em relação a outrem e o professor está sozinho na sala de aula, como poderá ensinar autonomia? O professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é.

O desenvolvimento de autonomia, independência e protagonismo do público estudantil requer práxis que dialogam com a liberdade de pensamento. Estudantes que são podados em sua criatividade e curiosidade possuem relevante dificuldade em experimentar ações mais autônomas. Ação e reflexão precisam caminhar juntas, de forma que é a partir da autorreflexão mútua que práticas pedagógicas mais emancipatórias irão surgir.

Pacheco ao abordar a relevância de valores e a elaboração da Ponte, narra que: Nos primórdios do projeto, realizamos um exercício simples: escrevemos num papel os dez valores que orientavam as nossas vidas. Três valores surgiam em todos os papéis: liberdade, solidariedade, responsabilidade. Porém, quando quisemos operacionalizar o valor “liberdade”, deparamo-nos com um obstáculo: não existe uma ciência da liberdade. Ela poderia ser ensinada, mas esse ensino não passaria por uma didática específica, mas por uma gramática que explicasse as transformações. O conceito que encontramos desenvolvido, em termos ditos teóricos, foi o de autonomia, conceito de vasto aspecto semântico e com muitos apêndices: autoestima, autoconfiança, autocontrole, autodisciplina... (PACHECO, 2012, p.12)

Faz-se imprescindível a germinação e a preservação de outros valores que são interligados para o êxito de uma comunidade de aprendizagem. “Sabias que escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram (...)” (PACHECO, 2012, p. 18)

Celebrar a autonomia dos sujeitos perpassa pelo processo de vivenciar experiências que permitem maior liberdade ao educando. Os apêndices da autonomia no qual Pacheco cita: autoestima, autoconfiança, autocontrole, autodisciplina, etc, são construídos a partir da relação de troca com o outro. Essas múltiplas relações, dentro e fora da ambiência educativa precisam ser regadas de respeito mútuo.

Em uma das salas que adentrei, visualizei dois estudantes que são irmãos e possuem TEA, participando de brincadeiras junto com o coletivo estudantil. Assim, salientamos o quanto é importante que escolas possibilitem não somente o acesso desse público em seu âmbito, mas a dinamicidade de práticas que envolvam aprendizagem e participação plena.

Vivenciar uma educação na/para a pluralidade humana, designa ressignificar práxis. A contínua busca pela pedagogia que acolhe, se adapta, flexibiliza ações que inclui, e principalmente respeita seu público é fundamental para o processo inclusivo.

Todos nós possuímos singularidades, em uma unidade educativa tanto os educandos, quanto os educadores possuem gostos, costumes e culturas diferenciadas. Nesse sentido, unir e harmonizar tal pluralidade tem como resultado uma escola que multiplica aprendizados.

Portanto: “A educação nunca acaba, nunca está pronta. No dia em que estivermos satisfeitos com a escola que temos, nesse dia, deixaremos de ser educadores. Porque somos feitos de inquietação, de procura, da vontade de ir sempre mais além.” (NÓVOA *apud* PACHECO, 2014, p.08)

A educação se faz na liberdade de aprender e desaprender, pois educar envolve a beleza de aprender uns com os outros. A práxis reflexiva de educar é um movimento de construção e desconstrução coletiva.

3.7 Narrativas dos sujeitos participantes: diálogos práticos frente a experiências pedagógicas inovadoras

A liberdade de aprender em comunidade transcende uma educação que envolve vivacidade, diálogo e crítica. Nóvoa *apud* Pacheco (2014), relata que o idealizador da Escola da Ponte, José Pacheco, reconhece melhor do que ninguém, a relevância da instituição escola, a escola pública, participativa e inclusiva. Assim, complementa que o educador “(...) tem consciência de que, para cumprir as suas promessas, a escola tem que deixar os muros, a ‘pedagogia predial’, e construir-se como um lugar de liberdade.” (NÓVOA *apud* Pacheco, 2014, p.09).

Aprender envolve ofertar instrumentos que despertem nos estudantes uma práxis protagonista em sua vivência, tanto na escola quanto na sociedade. Nessa perspectiva, Nóvoa problematiza ainda: “Já alguma vez pensaram que aprender pode ser interpretado, tão simplesmente, como o contrário de prender? Aprender é desprender, é dar os instrumentos de conhecimento e de cultura que permitam a cada um alargar as suas margens de liberdade.” (NÓVOA *apud* Pacheco, 2014, p.09)

Aprender em comunidade demanda o educar mútuo, intrínseco a todos os partícipes do *lócus* escola. A reciprocidade é palavra ativa na ação aprender/ensinar, pois todos aprendem e todos ensinam.

Na perspectiva de investigar sobre experiências pedagógicas inovadoras que dialogam com práxis mais emancipadas e inclusivas, entrevistamos os profissionais da educação e os responsáveis de estudantes das duas escolas pesquisadas.

Na perspectiva de caracterizar e analisar os impactos que a “práxis inovadora” pode promover em relação ao processo de inclusão em educação, questionamos aos profissionais da educação: *O que você pensa/compreende sobre “práxis inovadoras” em educação?*

Nesse sentido, obtivemos tais narrativas:

[...] E nós colocamos essa dúvida por que inovadora? Por que nós já não estamos vivendo isso? [...]Então assim o que eu hoje compreendo até na ação que nós fazemos estando numa localidade que é determinada pela pedagogia tradicional, o que eu compreendo como inovador, mesmo achando que não

deveria ser, enfim, nós já vamos refletindo sobre isso há tanto tempo é muito esse olhar para o aluno como autor, como protagonista do seu saber. O olhar horizontal para as relações de ensino e aprendizagem. Educador e aluno que se afetam no sentido do afeto [...] mas que se afetam mutuamente, transformam mutuamente e aprendem juntos. São coparticipantes desse processo de conhecimento. Então, acho que isso é o que eu definiria como inovador, conhecimento integrado. O cotidiano como promotor do currículo. [...] (Gestora da Escola Jean Piaget)

[...]Fico pensando muito, de pensarmos o que funciona, dá certo e o que não dá certo. Reconfigurarmos e reconstruirmos, pensarmos outras possibilidades. [...] porque quando paramos para pensar, quando fomos crianças, era uma concepção de infância que se tinha. As crianças não tinham muito dos seus direitos garantidos. Não tinha essa questão da escuta das crianças, elas poderem falar. Hoje, já temos outro lugar de escuta das crianças, de ouvi-las, de que elas podem participar também. Inclusive, de tomadas de decisão nas escolas, dependendo da mediação que se fará, o que a escola acredita. Acho que está muito relacionado a essas concepções, o que você acredita. A questão primeira, é o que se compreende como educação. Mais uma vez, entramos naquela questão. Compreendo que educação, mais de uma prática mais libertadora, de uma educação mais crítica, que trarei questões para podermos pensar juntos, o educador pensando e refletindo também; vejo isso, como uma prática inovadora. [...] (Orientadora pedagógica da Escola Jean Piaget)

Ultimamente, o que a gente vem compreendendo a respeito das práxis inovadoras tem muito a ver com essa concepção educacional que vem se modificando, hoje. A gente pensa nesse professor, não mais como o detentor do saber, não mais como protagonista. Eu acho que isso é uma das coisas que fundamentam as inovadoras, que é esse lugar do professor que veio se modificando como aqui, onde eu trabalho atualmente, a gente tem essa percepção da educação, do professor enquanto facilitador. É um mediador da educação e sendo como protagonista o aluno, a gente percebendo as suas potencialidades [...] (Professora - Creche – Escola Jean Piaget)

Mas no caso hoje no exemplo da escola Jean Piaget, que eu atuo, é muito diferente das outras [...] Eu acho que se todas as escolas fossem dessa forma, assim eu consigo também compreender que cada instituição tem o o seu modo de trabalhar, a sua metodologia. Mas eu acho que apesar disso, dessa diferença, poderia sim ampliar esse olhar. Porque eu fico muito chateada quando vejo dentro de uma sala só trabalhos assim sendo muito estereotipados. Sabe? Então a criança não tem autoria de nada do que ela está fazendo, às vezes nem compreende o que ela está fazendo... Eu acho que a partir de um determinado ano, nós precisamos sim direcionar o que nós vamos fazer, de estudar e tal para essa criança ter um espelho. Mas ainda assim a criança tem que ter essa autoria sobre o seu fazer [...] (Professora – Berçário – Escola Jean Piaget)

Eu acredito muito, essa necessidade de mudança é o que esta na raiz do surgimento da nossa escola, foi o que nos moveu a buscar outros caminhos então meu primeiro ano na secretaria eu via iniciar o ano com 39 crianças e terminar o ano com 13, por que agente trabalhava com classes que agente chamava de classe de aceleração, meninos já mais velhos, aqueles já estão retidos há vários anos... o conteúdo não faz sentido nenhum na vida deles, é aquilo ele vai abandonar a escola, então há alguma coisa que precisa ser feita eu não sei se é essa proposta que a gente tem que é a solução, mas agente precisa sim olhar com cuidado para essa realidade que a gente tem na escola hoje, o modelo escolar que agente tem é o mesmo do século 19[...] (Gestora da Escola Paulo Freire)

[...] a gente pode pensar outras possibilidades de fazer escola, de construir outras formas, entendendo dessa forma é uma necessidade de desnaturalizar a escola digamos assim, a gente não precisa, eu não acho que seja, ‘ah agora o novo modelo para todas as escolas vai ser esses das comunidades de aprendizagem’, acho que não é essa a ideia de virar hegemonicamente outro modelo que todos possam começar a seguir, porque cada comunidade, cada território, cada local vão ter suas necessidades específicas, vai ter suas características... Então eu acho que é importante a gente desnaturalizar para a gente trazer mais consciência para o processo pedagógico que a gente está propondo mesmo, não beleza... Trazer esse processo bem mais consciente, eu acho que é nesse sentido... Acho que é importante ressignificar a escola dessa forma que ela se constrói. (Psicóloga da Escola Paulo Freire)

[...] já temos muita informação de neurocientistas, da concepção da aprendizagem. Já sabemos que a aprendizagem funciona melhor, de outra maneira, com participação, com produção de conhecimento. Não tinha que existir mais esse tipo de discussão: sala de aula, com fileiras e cadeiras e um professor falando lá na frente; e seguimos tendo que fazer isso, na escola pública [...] Acho essa ressignificação importantíssima, imprescindível para diminuir a evasão escolar, para diminuir suicídio, depressão, *bullying*; é essencial. Ela tem que acontecer ontem. (Professora de Ensino Fundamental I - Escola Paulo Freire)

As profissionais da educação, participantes desse estudo, inicialmente nos traz diversas reflexões sobre o “ser escola”. As narrativas apresentam unanimidade de posicionamento crítico-reflexivo, expondo a urgência em ressignificar o sistema educacional.

Dessa maneira, a gestora da Escola Paulo Freire parafraseia o educador José Pacheco, sinalizando que ainda vivenciamos uma educação do século XIX.

A psicóloga da mesma unidade de ensino chama a atenção relatando que não é necessário que todas as escolas sigam uma única perspectiva de educação, como por exemplo, a Comunidade de Aprendizagem, mas expõe a necessidade de reformular nossa educação através de experiências mais inovadoras.

Nessa perspectiva: “A comunidade de aprendizagem talvez possa constituir-se numa nova construção social, que substitua a construção social resultante de necessidades sociais do século XIX. Uma comunidade que aprende e produz desenvolvimento humano sustentável.” (PACHECO, 2014, p. 75)

A escola reflete a sociedade que temos e vice versa, assim para a consolidação de espaços mais emancipados, precisamos de sujeitos/educandos capazes de intervir criticamente para a superação da “massa amorfa”. Esse termo foi criado por Theodor

Adorno, onde o filósofo alerta para o perigo que existe em coletivos com ausência de reflexão e de pensar.

Manipulações em massa devem ser extintas para a implementação de escolas e espaços mais democráticos e solidários. Na obra “Indústria Cultural – O Iluminismo como Mistificação das Massas”, os filósofos Horkheimer e Adorno (2002, p.02), refletem que: “Toda a civilização de massa em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se.”

Desse modo, os autores explicitam o risco que a Indústria Cultural gera no sistema de nossa sociedade, obstaculizando consciências livres e autônomas, inviabilizando práxis mais humanas e emancipatórias, pois de acordo com Horkheimer e Adorno (2002, p.23) a indústria cultural se diz respeito a:

[...] a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, e condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais.

Sob tal perspectiva, esta orientação economicista e mercadológica, por vezes inviabiliza/desconsidera demandas humanas e sociais. Com isso, refletindo frente a um dos principais objetivos da inclusão em educação: democratização do ensino, interrogamos: como educar para a democracia em uma sociedade que gera exclusão?

A educação como instância crítica social precisa trabalhar no intuito de mobilizar-se contra tal ideologia dominante (alienante), que marginaliza sujeitos, sobretudo, aqueles que fazem parte dos grupos minoritários (as pessoas com deficiência os mais pobres, negros indígenas, dentre outros).

A busca por uma escola com novas posturas, que priorize o respeito pela cidadania de seus educadores, educandos, família e funcionários em geral é questão *sinequa non* para avivar o sistema contemporâneo educacional, de modo que ainda experienciamos uma incoerência pedagógica entre discurso e prática. Acerca da ressignificação educacional, Pacheco explica que:

O modelo escolar não é o único modelo de educação e a educação deverá ser pensada mais a partir das comunidades a que serve do que a partir da instituição, de modo que os processos de aprendizagem tenham um papel

transformador nas sociedades. Será necessário reconceitualizar as práticas escolares, erradicar a segmentação cartesiana e o modelo hierárquico de relação, propiciando uma relação comunicativa; promover a participação de quem, atualmente, é considerado “fora da idade de escolarização”; formalizar termos de autonomia. Tudo menos considerar que uma comunidade possa ser uma escola. Porque a escola de sala de aula inibe a relação comunicativa, impede a convivência com pessoas fora do ambiente familiar, enquanto a aprendizagem é atividade social, requer o desenvolvimento da comunidade. (PACHECO, 2014, p. 90)

Tais narrativas nos levam a refletir, o quanto nossa configuração escolar ainda se encontra engessada com saberes e fazeres tradicionalistas. Vale refletir a partir de um exemplo hipotético, meramente ilusório: o que diria da escola, um estudante do século XIX, que dormiu todo esse tempo e acordou no século XXI? Quais seriam as reais diferenças que esse estudante poderia apontar?

Os educadores partícipes relatam a disposição em vivenciar uma educação mais vívida e autoral no que se refere ao público estudantil. As falas expressam a cautela de colocar o aluno em local de protagonismo, de sujeito partícipe do currículo escolar, confiante de que o educando também pode ensinar e aprender mutuamente com os docentes, pois práxis inovadoras significa que todos são educadores e aprendizes.

Para compreender melhor acerca das escolas investigadas, direcionamos aos responsáveis dos estudantes: *Fale um pouco sobre a escola que seu filho(a) estuda:*

Falar sobre a escola que o meu filho estuda, fala sobre a decisão de vida que fizemos. Morávamos na Tijuca [...] Vim visitar e falei, “quero que o Lucas estude aqui” [...] Viemos morar aqui, devido à escola Jean Piaget. As terapias, a neuro, vieram depois; veio tudo depois, com o auxílio da escola, foi essencial. A escola é muito aberta para entrada do profissional, que para mim, fez muita diferença. A fono visitava a escola, a psicomotricista dele, a cada seis meses, passa um dia com ele na escola. A psicóloga participa da elaboração do PEI. É quase uma abordagem holística [...]. Só sairá agora esse ano, porque acabou, a idade dele já não tem mais [...] (Responsável do estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

[...] Ele veio de uma escola clássica, da Ceilândia, que é um bairro periférico aqui de Brasília [...] Ele não estava gostando de ir à escola, sabe? [...] E então, aconteceu de ter que me mudar aqui para o Paulo Freire e para fazer o tratamento alimentar para ele, pela questão do autismo, uma tentativa de reduzir os sintomas. [...] Então, assim, o acolhimento, antes de mais nada, da Lúcia, para mim foi muito importante [...] Assim como escuta mesmo. De entender as demandas do Pedro e tudo [...] O que eu percebo na Escola Paulo Freire, por exemplo, é que para as crianças, elas são muito ativas e participantes. Nas paredes da escola, além da estrutura, que não tem só sala, que a aula é ministrada em outros espaços, a própria dinâmica com os alunos, assim, sabe? Tudo, eles já sabem como funciona, a coisa de levantar a mão para falar. De escutar o outro, de tentar observar o problema por outro viés. É muito interessante. (Responsável do estudante Pedro – TEA – Escola Paulo Freire)

[...]Quando nós chegamos na escola nós gostamos, vimos umas crianças brincando [...]Nós vimos, meu esposo e ele, vimos várias crianças brincando, uma escola diferente, fomos na direção e lá foi efetuada a matrícula. Eles falaram um pouco da unidade, que era uma escola nova [...] onde eles iam desenvolver as habilidades do aluno, só que eu não imaginava que fosse tanto. E ele está lá e está feliz lá e nós também. (Responsável do estudante Carlos – Indicativo de Altas Habilidades/Superdotação – Escola Paulo Freire)

As falas das mães expressam contentamento no processo de escolarização de seus filhos, atestando que os mesmos tiveram um desenvolvimento significativo ao ingressarem nas escolas.

Podemos destacar as falas das responsáveis dos estudantes que possuem TEA, de modo que relatamos benefícios que ocorreram após a efetivação de suas matrículas.

Assim, a responsável do estudante Lucas da Escola Jean Piaget salienta que o motivo principal de sua mudança de residência foi à escola supracitada. A mãe de Lucas relata que seu filho somente sairá da unidade educativa, devido não ter mais o ano de escolaridade do aluno. Destaca também, a abertura que a unidade escolar propicia para o acompanhamento multidisciplinar do estudante.

A responsável do estudante Pedro, da Escola Paulo Freire, narra sobre o acolhimento que recebeu, sobretudo da gestora da unidade. A responsável sinaliza a importância da dinamicidade que a escola possui com seus estudantes, de modo que encorajam sua participação ativa no contexto escolar.

Ambas as responsáveis possuem filhos com TEA. Suas narrativas revelam acolhimento, escuta e atenção com o desenvolvimento subjetivo desses estudantes.

De acordo com Sawaia (2011) a inclusão está atrelada a exclusão, de maneira que coexistem, assim quanto mais há processos excludentes, maior a necessidade de incluir. A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado.

Educar na para a inclusão é fundamental para mobilizar posturas contrárias a exclusão. Infelizmente, no contexto social contemporâneo ainda perpetuam pensamentos ultraconservadores que dificultam mudanças em prol de valores e práticas mais humanas e equânimes a diferença.

Neste contexto, seguindo nossa análise, questionamos aos profissionais das escolas: *O que você pensa/compreende sobre o processo de “Inclusão em Educação”?*

[...] O que nós compreendemos na Escola Jean Piaget sobre quais são os processos dos caminhos para se pensar a inclusão na educação é termos muito esse olhar para o subjetivo. E vamos falar sobre crianças com diagnóstico ou não [...] Nós temos questões que nos fazem únicos e subjetivos e que vamos precisar estar num diálogo, numa reflexão juntos [...] Então nós tentamos a partir do acolhimento das subjetividades, das individualidades e da potencialidade de cada ser, é lógico que nós nos voltamos também para esse currículo [...] conversa também com terapeutas, com profissionais da saúde para nós compreendermos dentro de cada espectro, dentro de cada forma de estar no mundo quais são as possibilidades de cada um se desenvolver. (Gestora da Escola Jean Piaget)

[...] Está relacionado à inclusão, ela precisa ser, de fato, para todos, pensar em propostas, em que todas as pessoas possam fazer e que adaptaremos, seja para as necessidades específicas que cada criança terá, que, não necessariamente, está relacionada a crianças que tenham laudo. Por exemplo, quando estamos falando de uma experiência, de uma vivência, como posso possibilitar para aquela criança participar e vivenciar que, talvez, não será da mesma forma que as outras; mas o que podemos construir, fazermos para que aquela criança participe ou, talvez, pensar numa proposta para essa criança, que envolva todas as outras também [...] (Orientadora Pedagógica da Escola Jean Piaget)

Acho que se torna essencial que os alunos, sejam eles dentro de suas especificidades, precisam estar incluídos [...] A gente precisa pensar um pouco sobre que forma de inclusão a gente quer, o que, que é de fato estar incluindo a criança na turma? [...] Então, eu acredito na inclusão, é legítimo, é importante, é necessário, mas percebo também que muitos são os desafios, quando a gente não pensa em como trazer de fato essa inclusão para a sala de aula [...] (Professora – Creche- Escola Jean Piaget)

[...] Mas eu acho que se for pensar sobre o que aquela criança está precisando, de fato, eu acho que deveria ter esse olhar mais atento sobre como podemos trabalhar com aquela criança ou aquele adolescente. Porque eu acho que acolher fica muito no campo de que: "nós temos uma criança com uma dificuldade, seja qual for, nós vamos acolhê-lo, compreender que ele precisa assim sair da sala, às vezes assim ficar em outros ambientes." Mas eu acho que também é preciso que as professoras e os professores tenham esse olhar de que o processo dele de educação está aí também [...] É diferente dos outros? É sim. Mas, assim, também vamos guiar para que ele também tenha essa evolução. (Professora – Berçário – Escola Jean Piaget)

Eu acredito que na verdade a inclusão é um respeito a diferentes processos e meios que cada pessoa tem de aprender, quando você olha para cada estudante na sua singularidade você vai buscar meios para promover o processo de aprendizagem seja ele um acriança com deficiência ou não, então quando falamos em processo de adaptação, de inclusão, as vezes a gente pensa em criança com deficiência, e não necessariamente, agente pensa em gerar meios para que aquele estudante possa aprender, não necessariamente estar vinculado a alguma deficiência. (Gestora – Escola Paulo Freire)

A inclusão ela dialoga com os direitos humanos, a educação é um direito humano universal, básico... É um direito humano, e um caminho para a gente atingir outros direitos humanos na sua completude, entendo que a educação mantém esse lugar fundamental na humanização nossa, então tudo que a

gente criou como humanidade ao longo do tempo, a gente socializa nesses espaços da educação, formal, informal, enfim... A escola nesse espaço mais formalizado... Eu entendo nesse sentido, como sentido humano básico, e então a inclusão... entendendo que o ser humano é diverso nas suas formas de aprender, nas suas formas de ser, na total amplitude da diversidade que o ser humano pode ser [...] (Psicóloga - Escola Paulo Freire)

[...] então é assim saber que por mais que haja um laudo que determine as especificidades dela, todas as crianças possuem suas especificidades, então tem que ser um olhar assim... É esquisito falar inclusão né... Porque você inclui você está colocando algo que é excluído, então eu acho que tem que ser um olhar mais assim... A inclusão é para todos, é você pegar a especificidade de cada criança... Eu falo isso, porque agora eu estou com muitas crianças, a minha sala é sala reduzida, eu tenho com laudo, eu tenho duas crianças, mas eu vejo que eu tenho umas cinco crianças que tem necessidades muito especiais, todas tem [...]Eu vejo assim que todas precisam de uma atenção especial, de tratamento diferente, de uma atenção diferenciada [...] (Professora – Ensino Fundamental I - Escola Paulo Freire)

Verificamos que as falas estão em plena consonância, pois as profissionais da educação compreendem que incluir age no sentido de reconhecer a subjetividade humana, seja ela relacionada à pessoa/estudante com deficiência ou não. Os relatos das educadoras destacam o direito a educação inerente a cada estudante, valorizando e considerando que os educandos são seres singulares.

É importante destacar que em nenhum momento nas narrativas, as profissionais relacionam o processo de incluir interligando apenas ao estudante que possui deficiência, mas relacionam a inclusão em educação a todos o público estudantil que se encontra no chão escolar, apontando assim que cada educando possui especificidades e cabe a esfera educacional adaptar-se as mesmas, e não o inverso.

O documento “Index para a Inclusão” dos autores Booth e Ainscow (2011, p.13) propõe que o âmbito educativo realize uma autorreflexão na tríade: culturas, políticas e práticas. Para os educadores: “Políticas referem-se como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas tem a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito. Culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados.”

Portanto a dinamicidade instituinte de cada unidade educacional influencia diretamente em experiências mais inclusivas ou não, de forma que o contexto educativo é vívido, feito por pessoas, costumes, culturas, olhares diversos que permitem fazeres e saberes pedagógicos específicos.

Debruçando-nos sob tal ótica, observamos que a inclusão em educação é voltada para um projeto educativo democrático, que objetiva responder as necessidades específicas de cada educando/sujeito.

A inclusão em educação possui como um de seus princípios a superação de práticas discriminatórias, que exclui os educandos, desvalorizando a pluralidade humana. Assim, Moreira e Candau (*apud* Santos; Santiago, 2010, p.59), explicam que:

Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas.

Há a urgência de celebrarmos a construção de uma sociedade, e logo uma escola inclusiva, para que possamos vivenciar espaços mais justos, solidários e humanos. Desse modo, torna-se evidente que o movimento inclusivo marcha em contrapartida da concepção neoliberal em que estamos submetidos, onde excluir e segregar faz parte do cotidiano de nossa sociedade sustentada pela ordem do capital.

A sociedade na qual estamos inseridos nos impõe concepções homogeneizantes, que ditam padrões de “ser” e “viver”. Pois: “A organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas que supera toda educação”. (ADORNO, p.1995, p.142)

Logo, mobilizar-se para uma sociedade e escola mais democrática e acolhedora é compromisso posto a todos nós. Dessa maneira, sistemas educacionais compostos pela orientação inclusiva, despertam tanto no chão escolar quanto na sociedade a superação de concepções homogeneizantes, que obstaculizam a vivência de experiências que acolhem a diversidade.

Nessa perspectiva seguindo nosso estudo, perguntamos aos responsáveis: *O que você pensa sobre as escolas que possuem práticas diferentes daquelas escolas onde você estudou?*

Essa é uma pergunta capciosa por duas razões. Primeiro, porque estudei em escolas progressistas na minha vida inteira. Estudei na Éden, no CEAT. Já estudei em escolas que tinham essa proposta [...] Pelo outro lado, vivi como uma irmã divergente [...] que estudou nessas escolas e viu que, na prática, a inclusão não era real. O discurso não alinhava com a prática. Principalmente, quando havia o recorte de raça, minha irmã é negra. Passamos por muita dificuldade em escolas progressistas que não imaginávamos, porque não cabiam no discurso delas. A Escola Jean Piaget, a meu ver, é a primeira escola que consegue alinhar o discurso com a prática que vivo; acredito que

existam outras, mas que eu viva, é a primeira. Isso, para mim, é um fator determinante. (Responsável do estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

[...] inclusive a antiga escola que ele estudou, foi a antiga escola que eu estudei. Que é no mesmo bairro. Então, 20 anos depois, não sei... Ele estudou na mesma escola e eu te digo assim, que eu não vejo uma grande diferença. Assim, talvez no acesso ao material didático, a questão da organizacional interna mesmo, os professores, eu não sei, mas, assim, em termos de passo a passo, de cotidiano, talvez, tenha trocado a folha do mimeógrafo pelo da impressora [...] não via grandes diferenças mesmo. Mas depois que eu tive contato com Escola Paulo Freire [...] A escola também me acolheu muito, no sentido de especificidade do Pedro em relação à alimentação [...] E as outras crianças sabem. E é muito legal. Eu, inclusive, como mãe, participei de um filme que foi gravado em outro ano, lá da escola do Pedro. Porque eu trabalho com artes, então, eu fiz o cenário do filme dele. (Responsável do estudante Pedro – TEA – Escola Jean Piaget)

Muito bacana, pelo fato de desenvolver as habilidades de cada um [...] Terminei o Ensino Médio, completo, mas sempre foi na escola pública. Mas foi escola comum, tradicional, nada diferenciado [...] Hoje ele aprendeu a ler, porque ele veio do "prezinho". Ele desenvolveu muito bem. É um parâmetro muito bom. É um aprendizado diferente, onde eles aprendem brincando. (Responsável do estudante Carlos – Indicativo de Altas Habilidades/Superdotação)

As responsáveis dos educandos nos trazem narrativas de suma importância para as nossas reflexões, a começar pela mãe do estudante Lucas (Escola Jean Piaget) que possui TEA, a responsável enfatiza que apesar de já ter estudado em escolas que se diferem da perspectiva tradicional, relata que é a primeira vez que vê uma unidade educativa alinhar teoria e prática, onde destaca a relevância desse fator.

A narrativa da mãe do estudante Pedro é um tanto curiosa, e quiçá reflexiva, pois ela menciona que já havia estudado na escola anterior de Pedro, e que mesmo depois de cerca de vinte anos a escola continua a mesma. A responsável salienta as experiências pedagógicas benéficas da escola atual de seu filho, salientando que o acolhem em suas subjetividades, como por exemplo, a alimentar. A mãe do aluno ainda relata que pode participar da construção de um filme, auxiliando no cenário visto que trabalha com artes.

As falas demonstram que as escolas possuem práxis inovadoras, distintas daquelas que as responsáveis estudaram. As mães mostram-se motivadas e confiantes na escolarização dos seus filhos, relatando práticas que contribuem com a aprendizagem, a participação e a inclusão.

A ambiência educativa quando vivencia experiências práticas, ou seja, fazeres não dissociados da teoria, caminha para posturas mais humanas e reflexivas, o filósofo Theodor Adorno (1996, p.392) em seu ensaio “Teoria da Pseudocultura”, ao mencionar sobre a autorreflexão diz que: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a pseudoformação, em que necessariamente se converteu”.

Fazeres dissociados de teoria são somente práticas irreflexivas e reprodutivistas, que não geram práxis emancipatórias no cotidiano educativo. Portanto romper com pensamentos advindos da massa amorfa é fundamental para a construção de escolas, livres da barbárie.

Tomamos a ciência de que a reflexão possui um papel fundamental nesse processo, pois é a partir de consciências esclarecidas que cada sujeito irá se perceber como agente transformador. A autorreflexão colabora no rompimento de práticas excludentes dentro da esfera escolar, oferecendo lentes críticas para enxergar a riqueza que consiste na heterogeneidade estudantil.

Para investigarmos os reais impactos da práxis inovadoras no processo de inclusão em educação, questionamos aos profissionais da educação: *Você identifica impacto(s) em relação ao processo de “Inclusão em Educação” promovidos pelas “práxis inovadoras”? Se sim, qual (is)?*

Ah muitos. Muitos. Eu acho que assim o que eu vejo que é mais expressivo é essa percepção que os bebês e as crianças vão criando sobre si, sobre as suas próprias potencialidades [...] Porque muitas das vezes o próprio currículo, as ações curriculares enfim pedagógicas, elas são, lá no Bendita, muitas vezes planejadas a partir do que crianças autistas nos trazem [...] Em que nós vamos apoiando essa participação da criança, trazendo a participação da criança para um olhar para si. Então, primeiro eu penso que nessa possibilidade de ser reconhecido como um ser potente [...] O que vamos fazer para que ele possa estar lá? Vamos ter aqui o transporte de stand by porque se ele sinalizar que ele já não dá, mas ele vai. Ele vai para o mangue, ele vai para o teatro com as outras crianças, ele vai para o píer [...] Todos os espaços que as crianças estão, todos estão, eles também estão compreendendo também nós estamos falando também sobre um direito. Um direito que também é dele de ocupar esses espaços [...] (Gestora da Escola Jean Piaget)

Todos os espaços. Todos os espaços que as crianças estão, todos estão, eles também estão compreendendo também nós estamos falando também sobre um direito. Um direito que também é dele de ocupar esses espaços. [...] O que vejo, observei, senti muito latente lá na Bendita, em relação a essa questão de práticas inovadoras e de inclusão, tem uma par Vejo que a educação infantil tem essa possibilidade, até mesmo na sua própria estrutura, e na trajetória, já tem esse diferencial de possibilitar uma inovação maior, percebo isso.

ticularidade muito grande também, do fato de ser uma escola de educação infantil [...] Agora, pensar essa questão da inclusão, como falei, a educação infantil, por conta de ter os campos da experiência e os direitos da aprendizagem, tem essa abertura e essa possibilidade maior, porque está muito mais focada nessas experiências e nessas vivências [...] (Orientadora Pedagógica da Escola Jean Piaget)

[...] na maioria das outras escolas é preciso que todos os alunos entrem em uma caixinha, a gente entra muito naquele passo do que é necessário se alcançar... E todas aquelas que não alcançam são colocadas para escanteio e elas não são, não se enxerga os seus potenciais [...] A gente sempre diz aqui na escola, que o comparativo da criança é ela mesma. A gente só vai comparar esse já alcançou, usando ela própria como régua para medir, vendo como ela era, e como ela está, sem essa comparação do comparar com o outro [...] então acho que isso que é o importante nas práticas inovadoras, o respeito do processo individual da criança. (Professora – Creche – Escola Jean Piaget)

[...] A minha, no caso a Escola Jean Piaget, tem uma prática inovadora por justamente trabalhar a inclusão respeitando as dificuldades daquele aluno, o seu limite. E eu acho que essa metodologia da escola conta bastante nesse processo da criança ou do adolescente [...] Porque quanto mais a escola está aberta a inovar o seu processo educacional eu acho que isso contribui muito na formação daquele indivíduo. Porque se a escola tem um caráter já muito tradicional, a forma de trabalhar muito antiga, já retrógrada, eu acho que isso não contribui tanto para esse processo [...] (Professora Berçário – Escola Jean Piaget)

Eu acredito que sim, a forma como agente se propõe a trabalhar aqui ela é benéfica tanto para as crianças que possuem alguma deficiência, quanto para outras crianças que trabalhem com ela de uma maneira semelhante, cada criança teria o seu processo observado e aí o seu professor criaria condições para poder fazer as adaptações necessárias para que aquele estudante consiga aprender, então eu acho que sim isso poderia ampliar o processo de inclusão, mas isso ao mesmo tempo, coisas que agente percebe, você precisa de apoio para fazer essa engrenagem funcionar seja para crianças neuro atípicas, seja para outras crianças [...] (Gestora da Escola Paulo Freire)

A Escola Paulo Freire ainda tem muitas coisas que a gente quer mudar, a gente está bem no comecinho nesse processo de transformação... são avanços e retrocessos... Na perspectiva histórico-cultural tem essas contradições vão estar ali... A gente ainda está nesse comecinho... A pandemia fez a gente dar alguns passos para trás... Pensando assim, a utopia... Onde a gente gostaria de ir... Propostas de escolas que estão mais consolidadas no processo diverso... Eu aposto todas as minhas fichas que esse é o caminho para a gente acolher toda a diversidade, e não só crianças que possuem alguma deficiência também, mas todas as crianças [...] Acho que essas novas perspectivas de educação formal tem essa ideia de pensar caminhos múltiplos para pensar esse currículo, para construir esse conhecimento junto com os educandos [...] (Psicóloga da Escola Paulo Freire)

Trás, com certeza porque o olhar é outro, e aí não é somente para a criança que está sendo incluída, é para todas... Eu vou te falar a gente tem muita dificuldade de implementar o projeto, muita... A gente sofre muito, vou te falar, eu estou cansada, mas isso porque a gente fica tentando fazer mil coisas, e você não tem a menor estrutura para isso [...] mesmo assim, ainda é favorável porque muda o olhar para cada criança [...] (Professora – Ensino Fundamental I – Escola Paulo Freire)

Identificamos que as educadoras sinalizam diversos impactos positivos para o processo de inclusão em educação, frutos de uma educação que possui experiências pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, podemos perceber também, que mais uma vez as profissionais trazem o posicionamento de que a inclusão em educação não é exclusiva aos estudantes partícipes da modalidade de Educação Especial, mas de todo e qualquer estudante.

Podemos enfatizar os relatos das educadoras da Escola Jean Piaget, que abordam sobre a relevância da participação da criança no fazer educativo, reconhecendo seus limites e possibilidades no processo de aprendizagem. A Gestora da unidade relata o importante papel que a escola possui em enxergar as potencialidades de seus estudantes, ofertando assim oportunidades de participação.

A Gestora destaca as estratégias de participação para incluir o estudante Lucas, que possui TEA, sublinhando o direito da criança em ocupar os espaços, a educadora retrata: “Todos os espaços que as crianças estão, todos estão, eles também estão compreendendo que nós estamos falando sobre um direito (...). Nesse sentido, a partir dessas vivências as crianças vão aprendendo umas com as outras sobre respeitar a pluralidade humana.

Becker em diálogo com Adorno ressalta a importância da educação já na primeira infância:

[...]partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo. Para nos expressarmos em termos corriqueiros, isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo. (ADORNO, 1995, p. 170-171)

Desse modo, se a própria escola não oferece condições para a emancipação de seus sujeitos, desprezando pluralismos de vivências, culturas e pessoas, o posicionamento pedagógico se voltará para fazeres engessados e passivos.

Sobre isso, o educador José Pacheco, revela que:

Deve preocupar-nos o fato de muitos professores se deixarem manipular pela praga da cultura de massa. Desde o útero, sofremos a degradação da ética e do sensível. E, para completar a tragédia – que a família inaugura e a escola amplia –, quase toda a mídia parece empenhada numa campanha de imbecilização das massas, que talvez vise manter o povo culturalmente alienado, num estado de subdesenvolvimento estético. (PACHECO, 2012, p. 13)

A pedagogia quando trabalhada na/para a diferença se compromete com uma educação que dialoga e reivindica posicionamentos mais emancipatórios e democráticos. Por conseguinte, práxis pedagógicas coerentes com experiências mais democráticas e humanas devem se fazer presente no contexto educativo, desde os primeiros dias de escola da criança.

Remetendo-nos aos pensamentos dos filósofos e do educador Pacheco, consideramos que a escola é um dos espaços de nossa sociedade que pode ter cunho transformador na perspectiva de colaborar para fazeres mais inclusivos, tanto nas esferas educativas quanto nas sociais. Todavia, o frankfurtiano Adorno, na obra: “Teoria da Semicultura” alerta que:

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes às reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida a priori. (ADORNO, 1996, p.388)

Dessa forma, faz-se indispensável mudanças em nossa educação, que traga impactos para os movimentos instituídos e instituintes, porém Adorno nos chama a atenção para a preocupação de reformas pedagógicas que sejam inerentes a autorreflexão crítica, que reconheçam e valorizem as subjetividades de cada comunidade educativa.

Adorno (1995) retrata que quem deseja educar para a democracia possui o compromisso de esclarecer as fragilidades da mesma, de modo que só podemos vivenciar a democracia quando enxergamos também seus defeitos.

É a partir da autorreflexão crítica que nossa escola e sociedade é liberta de meras reproduções que colaboram para atitudes excludentes e discriminatórias. Logo, para fazeres e saberes práticos que considerem sujeitos e suas diferenças faz-se

indispensável posturas e pensamentos emancipados, que propiciem condições de uma educação na/para resistência.

A escola possui o papel de oportunizar uma educação na/para a resistência e superação da barbárie, sendo capaz de contribuir para novos movimentos instituídos e instituintes, responsivos as demandas diversas e específicas de seu público.

Quanto à inclusão de estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial, questionamos aos responsáveis: *O que você pensa sobre crianças e jovens com e sem deficiência estudarem juntos numa mesma sala de aula? Você teve estas experiências no seu processo de escolarização?*

Tive, mas tenho 35 anos; na minha época de adolescente, criança, não denominávamos o autismo como a denominamos hoje. Estudávamos com o esquisito. O que se denominava era o *Down*, eram outras coisas que também convivi. É essencial, como você tem essa escola como um espaço de formação, é um espaço de formação de concentração, de se embasar também. Entender que o indivíduo é parte da sociedade, tem direito a sociedade, está nela, e que todos precisam se adaptar. Acho essencial. (Responsável do estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

[...] E outro dia eu me lembrei que sim, tinha um garoto especial no meu primeiro ano. Só que era isso, assim, eu nunca soube o que era especificamente, nunca era falado. Ele estava lá inserido, porém, não ao mesmo tempo [...] quando o Pedro foi inserido na escola, todas as crianças souberam sobre a questão da alimentação do Pedro [...] As pessoas entenderem que existem outros sentidos e outros olhares, outras subjetividades. Poxa, é muito importante que isso comece na escola. Eu sei que essas crianças, por exemplo, que estudam com o Pedro, já vão, quando elas tiverem contato com outras crianças, elas já sabem um pouco. Enfim, é importante. E, ao mesmo tempo, para o Pedro é extremamente importante. (Responsável do estudante Pedro – TEA – Escola Paulo Freire)

Não, no meu caso não. No meu processo educacional eu não tive essa experiência. [...] Hoje, o que eu penso é que é uma atitude excelente, porque ninguém pode ser excluído da sociedade. O direito que tem uma criança normal, tem de ter as outras crianças também. Eu concordo plenamente com eles estudando todos juntos. (Responsável do estudante Carlos – Indicativos de Altas Habilidades - Escola Paulo Freire)

Das três mães entrevistadas, somente duas tiveram a experiência de estudar com estudantes com deficiência, e frisam que durante esse tempo não havia qualquer informação e/ou conscientização sobre esses estudantes.

As responsáveis concordam com o fato de estudantes com e sem deficiência estudarem juntos. Além disso, apóiam o processo de inclusão em educação de seus filhos juntamente de outras crianças, enaltecendo o direito a educação, inerente a todos os sujeitos.

A mãe do estudante Pedro da Comunidade de Aprendizagem do Paulo Freire, cita novamente o papel relevante que a escola de seu filho teve em seu processo alimentar. O estudante possui TEA e apresenta restrição alimentar. A responsável ressalta o acolhimento que os profissionais da educação e os alunos possuem com seu filho e suas singularidades.

A perspectiva inclusiva é favorável a diferenças, oportunizando atitudes e relações mais humanas e acolhedoras. Educar para pensar no coletivo e não somente no individualismo também faz parte do processo de luta e mobilização pela inclusão.

Ainda sobre os impactos que a práxis inovadoras pode promover em relação ao processo de “Inclusão em Educação”, questionamos aos responsáveis dos estudantes: *Como você percebe o processo de aprendizagem de seu filho(a), comparado ao seu, quando estava com a mesma idade em um outro “tipo” de escola?*

A minha medida de aprendizado no Lucas é mais no âmbito social do que no acadêmico. Até pela idade. [...] a linguagem dele ainda é muito incipiente [...] O aprendizado social dele é impressionante, ele divide, ele entende, os amigos o acolhem. É uma coisa que eu nem esperava tão cedo. (Responsável do estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

Olha, eu tive um atraso na minha alfabetização. Eu tive uma professora bem marcante para mim. Ela já estava se aposentando, era a Carmem, então, assim, eu era um pouco atrasada, então, eu acho que de alguma forma, a nossa relação não me fazia muito querer ir para a escola. Eu fui alfabetizada só no terceiro ano [...] Mas comparado à minha, mesmo com a especificidade dele, eu acho que ele está muito desenvolvido, sabe? E eu percebo que ele faz isso de uma forma muito diferente da minha. Porque, para mim era um sofrimento realmente ir para a escola e ele tem aprendido brincando. (Responsável do estudante Pedro – TEA – Comunidade de Aprendizagem do Paulo Freire)

Eu vejo mais avanço, até porque, na minha época, por eu ter morado na roça, as crianças não tinham o aprendizado que têm hoje. De ir para escola logo cedo, de começar desde menino no jardim, como se fala. Naquela época, você já ia para fazer a primeira série, aos sete anos. E hoje eu vejo mais desenvolvimento para a capacidade da criança. Muita evolução. (Responsável do estudante Carlos – Indicativos de Altas Habilidades/Superdotação)

Identificamos que as responsáveis destacam avanços na educação escolar de seus filhos, as três mães salientam que o desenvolvimento obtido ocorreu devido ao processo de escolarização das escolas inovadoras, nas quais os educandos estão matriculados.

A responsável do estudante Pedro, no que se refere a sua escolarização na idade de seu filho, destaca que: “(...) Mas comparado à minha, mesmo com a especificidade

dele, eu acho que ele está muito desenvolvido, sabe? (...). Porque, para mim era um sofrimento realmente ir para a escola e ele tem aprendido brincando.”

A escola tradicional não instiga a participação, a motivação e o protagonismo estudantil, pois engessam seus estudantes em “perfis padronizados” que ditam o “jeito certo” de ser aluno, não reconhecendo e valorizando as peculiaridades de seu público.

Ao fazer isso, a escola não cumpri seu compromisso social de experienciar ao seu público vivências que encorajam fazeres e saberes mais autônomos e críticos. A educação para a emancipação, trata-se de instância de resistência e mobilização contínua, assim: “(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção, orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (ADORNO, 1995, p. 183)

O processo de aprendizagem quando ofertado de forma participativa envolvendo o público estudantil, gera possibilidades para a emancipação no chão escolar.

Nesse contexto, sobre uma maior motivação nos estudos e, sobretudo, o reconhecimento na importância de decisões, o filósofo Becker em diálogo com Adorno, explicita que:

Na medida em que o próprio aluno participa individualmente ou em grupo da definição de seu programa de estudos e da seleção de seu programa de disciplinas, tornando-se por esta via não apenas mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver no que acontece na escola o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas.

Ainda vivenciamos uma escola com tomadas de decisões individuais, sem ter o apreço pela coletividade. É fundamental para uma escola e sociedade emancipada a participação ativa de cada estudante/sujeito.

No que tange a configuração escolar, questionamos: *Em sua concepção as experiências dessa escola contribuem para a democratização escolar?*

Sim. Eu falo também sobre outros aspectos. Eu falo também do combate ao racismo. Viver as adversidades no cotidiano com as crianças no lugar que nós temos. Eu acho que sim. Por que acontece? Nós nos propomos a fazer, a pensar uma educação infantil, na verdade, eu falo educação infantil, mas agora nós temos o primeiro ano do ensino fundamental. É. Em que nós vamos cuidar muito dessas referências que nós trazemos muitas vezes para as crianças. Então, por exemplo, nós além de sermos uma gestão preta da Escola Jean Piaget. Eu, Roberto, enfim, somos quem recebemos as crianças no

portão, somos quem dialogamos com as famílias. Enfim. Nós vamos olhar também para descolonizar o currículo, trazer referências, trazer literatura indígena, trazer literatura com protagonismo negro, de autoria negra, de autores negros. Então, estou falando não só apenas das crianças com deficiências, mas também estou falando de diversidades num sentido mais amplo. (Gestora da Escola Jean Piaget)

[...] o que conversávamos muito lá na Escola Jean Piaget: quais são as possibilidades de levar as práticas para além da escola. Uma coisa que falávamos muito, é levar essas práticas para além do quintal da escola. O que trazíamos e conversávamos, era a importância desses eventos abertos: a Semana Mundial do Brincar, a Primavera Literária; esses eventos da Jean Piaget de portas abertas, eram justamente eventos, em que as crianças e as outras pessoas, educadoras, a comunidade escolar e a comunidade do entorno, sempre tinham essa possibilidade de conhecer um pouco mais sobre a escola, as experiências da escola. Nesse sentido, essas experiências de ter a escola aberta em eventos específicos, e até criar eventos também para que outras crianças tenham acesso às experiências, um pouquinho do que as crianças viveram lá; sim, entra nessa questão da democratização escolar. (Orientadora Pedagógica da Escola Jean Piaget)

Muito, as práticas aqui, porque ela é muito isso. A gente vai percebendo que às vezes essas crianças, essas e todas as outras, cada um tem seus interesses, a partir do momento que eu vou percebendo o interesse de cada um, e eu vou trazendo esse interesse do individual para o coletivo, eu estou democratizando para que ela se perceba no todo [...] Então acho que isso que faz ser democrática a escola... Se eu percebo, o que, que aquele aluno precisa, eu vou compreendendo ele, e vou trazendo ele para todos, envolvendo ele em todas as práticas, incluindo ele, a gente pensa muito nas diferentes linguagens. Então eu acho que isso é uma forma de você trazer todo mundo, para todos os momentos, é você ir percebendo o interesse de cada um, e aparecendo ali, em uma proposta, aparecendo ali em um movimento. (Professora – Creche – Escola Jean Piaget)

Sim. Acredito que sim. Por justamente ter esse caráter pedagógico, esse compromisso com a educação [...] Lá na escola falamos muito sobre isso, mas assim de uma forma muito tranquila. Sabe? Porque existem instituições que falam: 'nós somos uma escola antirracista'. Mas aí pensamos sobre esse trabalho, porque é um trabalho que tem que ser do ano todo. Para sempre. Não é algo que nós temos que falar sobre só no de 20 de novembro ou só uma vez ao ano. Sabe? Então assim, lá na escola nós temos livros didáticos que trabalham muito sobre isso, também sobre a representatividade, sobre essa atividade nas famílias dos pretos. Esse afeto que existe [...] Eu não vou falar sobre racismo com os bebês. Sabe? Isso não existe. Mas eu posso assim, contar essas histórias para eles normalizando o afeto entre as famílias pretas. Eu posso ofertar bonecas pretas. Eu posso falar sobre a cor de pele quando nós estamos desenhando porque isso acontece muito [...] Para você ver o quão natural é, elas conseguem nos identificar, elas conseguem ir a uma história ou nas bonecas que oferecemos lá, pegar a pretinha e apontar, dizer para mim que ela é parecida com aquela boneca ou com aquela história que estamos contando. E aí como isso é interessante [...]. (Professora – Berçário – Escola Jean Piaget)

Sim. Por que agente tenta trabalhar de uma forma que seja mais democrática entre nós, menos hierarquizada digamos assim, ao tanto que muito desses valores que agente acredita e aí através de diálogo, tanto entre nós professores, os servidores e terceirizados e incluir as crianças nesse processo de tomada de decisão em diversos momentos da escola, isso ajuda as crianças entenderem que as ações tem conseqüências, que podem transformar as realidades e atuar politicamente dentro das questões [...] é um pilar que

agente tem, então os dispositivos que agente usa permitem que eles tenham mais voz digamos assim, que sejam realmente escutados e que eles consigam perceber o poder de transformação que eles tem, isso é um ato político.(Gestora da Escola Paulo Freire)

Sim. Acho que essas novas perspectivas de educação formal tem essa ideia de pensar caminhos múltiplos para pensar esse currículo, para construir esse conhecimento junto com os educandos, de formas significativas, com tempos diversos, com formas diversas... E eu acredito muito que é uma grande possibilidade para uma inclusão real assim. (Psicóloga da Escola Paulo Freire)

[...] Nosso trabalho é muito feito para receber as famílias; essa é uma coisa que vejo de grande diferença de outras escolas, para lá. As outras escolas, você não quer pai e mãe lá dentro: “é assim, a reunião dos professores é assim”, pai e mãe mal podem entrar na escola [...] Nós desde o começo, antes de nascer, já chegamos na comunidade entrevistando todo mundo, conversando, fazendo reuniões, propondo, escutando o que as famílias precisavam. Desde o começo, nosso processo sempre foi para incluir as famílias. Isso faz muita diferença. [...] Os nossos valores mesmo, os princípios foram criados com a família. Não fomos só nós. Outra coisa, tem alguns dispositivos que já viemos tentando implementar, ainda não conseguimos implementar totalmente. Fazemos assembleias. Nas assembleias, participam todos os funcionários; inclusive, os funcionários da limpeza, área da segurança, da cozinha. Tentamos fazer uma coisa bem democrática mesmo, e entre as crianças, estamos desenhando isso. Já tinha começado a ser implementado antes da pandemia, estamos nos organizando. E voltar também com esse dispositivo importantíssimo que é a assembleia, a assembleia das crianças também. (Professora – Ensino Fundamental I – Escola Paulo Freire)

Identificamos que as narrativas trazem ricas reflexões sobre suas experiências práticas frente à democratização escolar. As profissionais da educação da Escola Jean Piaget abordam a pertinência de tratar variadas temáticas, como por exemplo, a do racismo.

A Gestora da unidade Jean Piaget destaca que são uma gestão preta, e que procuram inserir não somente a educação antirracista no cotidiano da escola, mas também outras importantes, explicando que buscam descolonizar o currículo trazendo referências para o chão escolar, através de literatura indígena, literatura com protagonismo negro, dentre outras.

A educadora do berçário chama a atenção sobre a importância de não trabalhar a temática unicamente no dia 20 de novembro, data que se comemora o dia Nacional da Consciência Negra, mas sim trazer a educação antirracista para o currículo educacional.

Nesse sentido, a educadora que atua no Berçário, frisa: “(...) Eu não vou falar sobre racismo com os bebês. Sabe? Isso não existe. Mas eu posso assim, contar essas

histórias para eles normalizando o afeto entre as famílias pretas. Eu posso ofertar bonecas pretas. Eu posso falar sobre a cor de pele quando nós estamos desenhando (...).”

A orientadora pedagógica salienta que a instituição escolar trabalha com diversos eventos abertos que atuam na perspectiva de levar as práticas pedagógicas para além do muro escolar, onde a comunidade local também terá acesso.

A ambiência escolar quando atua disseminando conhecimento e partilhando saberes, assume o compromisso e a responsabilidade de encorajar seus sujeitos para o alcance do esclarecimento, impulsionando-os assim para a autorreflexão.

O filósofo Adorno alerta que a maior das exigências frente à educação é que Auschwitz não se repita. A instituição escolar não pode ser o local de disseminação de preconceitos e atitudes segregacionistas. O esclarecimento deve fazer parte da práxis cotidiana pedagógica. Kant apud Adorno (1995, p. 169) retrata que: “O esclarecimento é a saída dos homens em sua autoinculpável menoridade.”

Nessa perspectiva, o educador alemão explica que “(...) ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é autoinculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento de outrem.” (ADORNO, 1995, p. 169)

De fato, não podemos trabalhar temas relevantes apenas naquele dia específico, mas sim cotidianamente, envolvendo toda a comunidade escolar para vivenciar valores que manifestem o zelo e o reconhecimento dos temas propostos no currículo estudantil.

Podemos exemplificar com o dia do Meio Ambiente, onde em alguns contextos escolares fantasiam suas crianças e/ou realizam trabalhos escolares que abordam os cuidados com a natureza, porém não vivenciam tal dinamicidade em seu movimento instituinte.

Sobre tal contexto, Pacheco (PACHECO, 2012, p.32) chama a atenção: “É provável que um jovem passe cerca de uma década a estudar a necessidade de cuidar dos recursos naturais em manuais didáticos, numa escola que se mantenha à margem de uma possibilidade concreta de intervenção.”

Para a emancipação dos sujeitos a escola não pode trabalhar de maneira irreflexiva. Sua práxis precisa ser dialogada no coletivo educacional visando, sobretudo, experiências coerentes que estimule responsabilidade, compromisso, ética, dentre outros valores que atuam no sentido de promover uma aprendizagem na/para a autonomia.

Exemplificando novamente, sobre a questão de datas festivas, podemos dizer que o mesmo equívoco ocorre ao trabalhar a cultura indígena, que erroneamente as escolas comemoram como “o dia do índio”, estereotipando os indígenas.

É indispensável que a ambiência educativa propicie aos seus educandos consciências críticas diante de temáticas relevantes, não criando e reproduzindo estereótipos. O contexto escolar deve ter cautela ao trabalhar questões étnico-raciais, culturais, sociais, dentre outras que influenciam na reflexão e ação dos seus sujeitos/educandos, pois do contrário a escola também pode ser um ambiente que gera barbárie.

As educadoras da Escola Paulo Freire também esboçam que a ambiência educativa, busca abrir suas portas para a participação ativa das famílias na construção do fazer pedagógico, bem como para os educandos e todos os integrantes da ação educativa.

Nesse contexto, a educadora da modalidade de Ensino Fundamental da Comunidade de Aprendizagem destaca as assembleias como um dispositivo pedagógico fundamental para esse processo de democratização escolar, explicando que é um momento que oportuniza-se o envolvimento de todos os integrantes da ação educativa, dessa maneira menciona que: “(...) Nas assembleias, participam todos os funcionários; inclusive, os funcionários da limpeza, área da segurança, da cozinha. Tentamos fazer uma coisa bem democrática mesmo, e entre as crianças, estamos desenhando isso. (...)”.

Entretanto a docente explica que estão se organizando para o retorno desse dispositivo pedagógico, que já havia sido trabalhando antes da pandemia. A educadora explica que além das assembleias, existem os valores da unidade educativa que são inerentes aos dispositivos pedagógicos.

A professora destaca que os valores da Comunidade de Aprendizagem foram criados juntamente com as famílias. Assim, relembra que desde o início da

implementação da Comunidade de Aprendizagem, a escola adota o movimento de incluir as famílias em seu fazer pedagógico.

A concretização de uma comunidade de aprendizagem demanda atitudes com novas conexões. É relevante que esse caminhar seja coerente com os arredores da ambiência escolar. Novas experiências irão surgir a partir de planejamentos que direcionam uma escola mais humana e plural, na qual valoriza suas relações afetivas.

A beleza de criar valores se encontra em construí-los coletivamente, e mais que isso precisam ser implementados de forma conjunta. O educador Pacheco (2012) de maneira esperançosa, afirma que a Comunidade de Aprendizagem talvez possa constituir-se uma comunidade que aprende, incentiva e encoraja uns aos outros a vivenciar o desenvolvimento humano sustentável.

Os integrantes da ação educativa, inseridos na comunidade de aprendizagem devem estar inclinados para a (re)criação de um sistema organizacional político-pedagógico que contemple a democraticidade, pois para experimentar novos valores a dialogicidade precisa estar inerente no coletivo escolar.

Ainda sobre a investigação sobre o processo de democratização educacional, perguntamos para os responsáveis dos estudantes: *Você pensa que as experiências da escola onde seu filho(a) estuda o(a) ajudam a conviver melhor com as diferenças humanas? Se sim, como?*

Bastante. Bastante. Porque como o Lucas é muito acolhido na escola... É engraçado porque quando ele faz colônia de férias ou quando chega um amigo novo, os próprios amigos o apresentam. "Esse é meu amigo Lucas, ele é diferente, ele gosta de abraçar". Ele se empodera muito de uma participação, então quando ele vai para uma praça, tenta participar de brincadeiras. Ele não é uma criança retraída ou envergonhada por ser autista porque ele é muito acolhido (Responsável do Estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

Com práticas que ele vive cotidianamente, assim, por exemplo, isso de levantar a mão para falar, de ouvir o outro, de entender esse lugar. Eu percebo no Pedro, assim, que eu agora peço para ele, 'Olha, me escuta e tudo'. Ele deve exercitar bastante isso, porque antes era algo assim de raiva e os próprios gritos, de saber que esse lugar não tem conversa, também acontece. E, para mim, eu o percebo conseguindo se expressar melhor. [...] Ele quase não conseguia falar, às vezes, tinha ali uma relação telepática, mais limitada, angustiante, porque o indivíduo precisa se expressar. Imagina que tinha ali todo um universo e ele não consegue. Então, a professora Juliana, por exemplo, na sala de aula, eu já via ela falando, ela fazendo, de pedir que ele se expresse, de colocar que é importante que ele fale, não é? E então, com os colegas, o tempo todo, exercitando ainda. Então, quando ele volta para casa ou para os outros círculos dele, ele volta também exercitando mais isso.

Então, nossa, eu percebo um desenvolvimento enorme no Pedro, nesse último semestre, muito grande. (Responsável do Estudante Pedro – TEA – Escola Paulo Freire)

Sim, porque eles passam a entender e a conviver com diferentes tipos de pessoas. (Responsável do Estudante Carlos – Indicativo de Altas Habilidades/Superdotação – Escola Paulo Freire)

Os relatos das responsáveis dos estudantes que possuem o TEA de ambas as instituições escolares é emocionante, de forma que narram os avanços no desenvolvimento de seus filhos, proporcionado pelas experiências escolares inovadoras e inclusivas.

Nesta perspectiva, a mãe do estudante Lucas da Escola Jean Piaget, sublinha o sentimento de empoderamento que seu filho demonstra em ser acolhido pelos colegas da escola. Já a responsável do estudante Pedro, matriculado na Escola Paulo Freire, chama a atenção pelo imenso avanço no desenvolvimento emocional e social do aluno, visto que tem conseguido se expressar. A responsável salienta que esse progresso partiu do encorajamento e estímulo da educadora de Pedro e de seus colegas da escola.

Quanto à potência da práxis docente, Pacheco (2012, p.15) expressa que: “Se o professor pretende despertar sentimentos de respeito ou de responsabilidade nos seus alunos, precisa colocar esses sentimentos nas suas atitudes.”

Deste modo, para ensinar autonomia é preciso ser autônomo, para abordar sobre democracia é indispensável estar no dever de buscar rumos mais coerentes com a democratização. Não se pode ensinar o que não é vivenciado em atitudes e pensamentos.

O corpo docente assim como todos os partícipes da comunidade educativa, precisa oportunizar aos seus estudantes o direito da fala, o direito de ser escutado, o direito de ser compreendido como um sujeito ativo, protagonista de sua vida e comunidade escolar.

As experiências das escolas participantes deste estudo colaboram para o convívio com as diferenças, de modo que encorajam atitudes mais humanas e acolhedoras, oportunizando a acessibilidade em seus vários níveis.

A acessibilidade não deve ser lembrada somente em sua esfera física/arquitetônica, pois seus outros níveis como comunicacional, tecnológica, metodológica/pedagógica e atitudinal são primordiais para a inclusão ocorrer.

Nessa perspectiva, podemos pontuar que a acessibilidade atitudinal possui um papel fundamental diante dos outros níveis de acessibilidade, de maneira que impulsiona diretamente nas remoções de barreiras, estimulando atitudes mais solidárias e democráticas. Sobre barreiras, a Lei Brasileira de Inclusão compreende que se diz respeito a:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015, p. 09).

A inclusão em educação designa luta e mobilização contínua, por isso torna-se necessário ressignificar posturas e ações pedagógicas. Assim, torna-se condição indispensável para a acessibilidade, promover atitudes em consonância com práticas mais acolhedoras e solidárias, minimizando barreiras que impedem/inviabilizam a participação plena dos sujeitos/educandos.

Um dos compromissos centrais da acessibilidade se encontra em tornar os diversos setores da sociedade mais acessível. É intrínseco a acessibilidade diagnosticar barreiras excludentes que obstaculiza/limita a acessibilidade dos sujeitos. Por conseguinte para seguirmos na direção de uma educação inovadora, e sobretudo emancipada torna-se indispensável romper com atitudes homogeneizadoras, que prevê padrões de aprendizagens e educandos.

Na perspectiva de compreender a organização político-pedagógica das escolas inovadoras, questionamos aos profissionais das escolas: *Como está organizado o trabalho pedagógico e educacional desta unidade de ensino (existência de projeto político-pedagógico, ocorrências de reuniões, organização da equipe de profissionais, entre outras variáveis)?*

Nós nos apoiamos nos referenciais curriculares para educação infantil, Base Nacional Comum Curricular, referenciais para o segmento. Porque nós vamos falar também sobre os direitos de aprendizagem, nós vamos refletir junto com essa documentação que no que seria mesmo quais são os caminhos que nós precisamos seguir. A escola tem um regimento interno e um projeto político pedagógico que é um documento democrático construído em diálogo com a comunidade educativa e revisitado periodicamente [...] no nosso fazer

tem muita essa influência e esse atravessamento de ser, o diálogo coletivo com famílias e com comunidade local. O currículo é pautado a partir das situações de aprendizagem [...] Tem uma formação continuada. Como que acontece a formação continuada na Jean Piaget assim [...] então isso acontece in lócus quando estamos com as crianças e com os grupos é um trabalho de coordenação acompanhar os grupos, e eu digo no chão da sala de aula mesmo. Mas tem também o ciclo de estudos que faz parte dessa formação continuada [...] Nós estudamos semanalmente. O que vamos trazer para esses momentos são toda teoria que embasa o nosso fazer [...] Enfim, nós vamos trazendo educadores, pensadores da educação e também exemplos de práticas. Nós trocamos sobre essa prática, enfim, nós refletimos sobre os casos que nós acompanhamos. É uma formação continuada que acontece [...] (Gestora da Escola Jean Piaget)

Eu vejo que um ponto muito positivo na Bendita, que eu vejo que é um diferencial, até mesmo para nós pensarmos em práticas inovadoras, é exatamente esse diálogo e esse acompanhamento, esse cuidado com as práticas. E isso me deixa muito feliz [...] É importância do ciclo de estudo, então, semanalmente, nós sentávamos para conversar, para discutir [...] que era não só de a coordenação e de a direção levarem (o que iria estudar, mas ouvir também das professoras, enfim, o que se estava precisando, quais são os pontos mais sensíveis, o que precisávamos discutir, refletir mais. Então, eu acho que isso é algo fundamental. E que eu, inclusive hoje, sinto muito a falta de ter esse ciclo de estudos, para nós dialogarmos mesmo [...] Eu acho que o ciclo de estudos tem um lugar muito fundamental justamente nesse lugar, o professor pesquisador... O PPP também é algo bem forte de até pensar e está sempre se debruçando no PPP. Na frente da escola tem uma praça, então, de levar atividades para a praça. Neste ano, nós fizemos lá uma proposta dos 21 dias de ativismo contra o racismo [...] É uma luta ir marcando ações e atividades mais como nós estamos trazendo também a importância desse diálogo para a comunidade local [...] (Orientadora Pedagógica da Escola Jean Piaget)

[...] O que a gente tem como trabalho pedagógico e educacional, primeiro é que a gente tem toda a semana, todos os professores a gente faz o plano, e toda semana a gente possui reunião com a coordenadora [...] E toda a semana, a gente tem um encontro para a gente falar sobre o plano, no caso para sugestão, para a gente trazer questões que vêm acontecendo para ter novas idéias, para ampliar aquele repertório que a gente trouxe ali, então eu vejo essa reunião semanal importantíssima, é um momento de muita troca [...] Além da reunião semanal, a gente também tem encontro toda segunda feira, depois do horário de trabalho que a gente chama de centro de estudos [...] Fora os eventos, a escola é uma escola que sempre vem colocando a gente em cursos [...] então estou fazendo um agora que é aprendizagem ao ar livre, dado pela Fiocruz é uma pesquisa de extensão [...] (Professora – Creche – Escola Jean Piaget)

Sim. Nós temos o PPP da escola. Existem reuniões pedagógicas que são fornecidas [...] E nós relatamos como está sendo essa semana, quais os nossos planejamentos, as nossas ideias, sobre o que nós estamos trabalhando. Porque pensamos muito sobre o que vamos trabalhar. Quando eu faço planejamento é já pensando muito sobre o que nós vamos trabalhar. Quando eu faço planejamento nós ficamos pensando o que vamos ofertar, qual é a continuidade daquele trabalho [...] Nas reuniões é tratado sobre isso. Em paralelo com o professor da escola, dentro do que também tem na BNCC. Então estamos sempre lendo, estudando, justamente grupos de estudo lá na escola. (Professora – Berçário – Escola Jean Piaget)

[...] A gente é uma escola nova, em um primeiro momento a gente trabalhou com as crianças em um agrupamento que fugia um pouco da estrutura

tradicional, um agrupamento mais multi-seriado, agente tem tido muitos desafios com relação a isso ultimamente, principalmente em função da quantidade de educadores, de monitores, a gente tem vivido um corte muito grande nesse sentido e isso faz com que a gente seja hoje, esteja em uma organização mais parecida com uma estrutura tradicional, principalmente nesse período de retorno pós pandemia onde a gente tem vivido um serie de desafios, só para ter uma idéia quando a escola abriu [...] eu tinha 12 monitores, hoje eu tenho 2 [...]: O corte de verbas... E aí assim, quando você pensa em um a estrutura de trabalho, de projetos, ou consultorias, o que seja... você precisa ter um quantitativo mínimo de educandos por educador, é um educador, tutor para no Maximo 12 crianças [...]Não somos uma escola integral, infelizmente, é de dois turnos então o professor fica no período da manha que agente chama período de regência, com os seus estudantes, na parte da tarde 3 vezes na semana eles ficam na escola em coordenação pedagógica, então eles tem 3 vezes na semana um momento de encontro, de reunião de planejamento, com os pares e com os coordenadores para juntar, para eles irem organizando o cotidiano da escola... [...] então o que a gente sempre procurou muito, que eu acho que seria o carro chefe seria um trabalho que fosse mais pautado no ensino através de projeto do que por aula [...]mas agente ainda é um escola em transição para esse modelo que agente gostaria de ser, então não é só da ponte, a gente se inspira... Agente contou com o apoio do Pacheco ali nos dois primeiros anos [...] mas ai você pergunta o que tem de diferente, onde esta esse diferencial inovador, o que agente buscou, exatamente, qual é a identidade da escola? É o trabalho a partir desses dispositivos, que foi enunciado no nosso PPP[...] Por exemplo em 2019 que foi o único ano que agente atuou integralmente por que em 2018, eu abri em maio, e em 2019 foi o ano que o ano que eu atuei integralmente, então em 2019 foi o ano que todos eles faziam o projeto, que foi projeto coletivo [...] E em 2020 e 2021 foi a pandemia, então agora que agente esta voltando para esse formato (Gestora da Escola Paulo Freire)

Então a gente tem um Projeto Político Pedagógico e a gente referencia ele constantemente, a gente tenta viver ele no cotidiano, especialmente alguns pontos principais que a gente faz com o coração, que a gente faz para a mudança cultural da escola... Os valores que a gente definiu lá no início em 2018, que a gente tenta tomar como parâmetro, guia para as ações, que é amorosidade, respeito, responsabilidade e autonomia... São valores que estão no nosso PPP, e que a gente tenta, na medida em que aparece conflitos, os processos de decisão, a gente tenta retomar eles... Os dispositivos pedagógicos que são ferramentas pedagógicas para a gente pensar a mudança da cultura escolar, então uma cultura que seja mais democrática no espaço da escola, mais dialógica, que a gente tem... A gente fez uma organização deles no próprio PPP [...] os professores que chegam novos, enfim... Que a gente chamou de dispositivos raiz, que todo mundo que chegou deve praticar, porque eles são a sustentação para os outros dispositivos, então roda de conversa, gostei e não gostei, grupos de responsabilidade, esses são os raízes, então ai tem os troncos e nós vamos especificando [...] Os coordenadores estão bem por dentro da proposta pedagógica... E um dia que a gente tem de coordenação coletiva que é na quarta-feira... É um espaço de formação continuada também... Formação de organização coletiva da escola com um dos turnos, a gente funciona em dois turnos, então tudo isso a gente se divide [...] Toda quarta-feira a gente tem esse espaço [...] a gente as vezes tenta fazer um movimento para trazer junto todos os representantes da limpeza, da merenda, todo o pessoal, todos os educadores [...] A gente tem esse movimento de planejar, na perspectiva de formações continuada, de definições coletivas nesse sentido... Na quarta feira... Essa organização, a gente tem outros espaços... Os conselhos de classe, reuniões diversas que são feitas, eu como equipe como psicóloga junto com a minha colega que é pedagoga, nesses espaços de coordenação, a gente consegue sentar e pensar

em algum caso, alguma estratégia, então a organização pedagógica está mais ou menos assim [...] (Psicóloga da Escola Paulo Freire)

Olha a gente possui um PPP, muito legal. Você já teve acesso a ele? [...] a gente consegue implementar algumas coisas do PPP, outras ficam bem difíceis, coisas que a gente consegue implementar, outras não... Mas a gente tem dispositivos bem claros... [...] e as crianças também se apropriam desses valores, a gente envolve esses valores ao nosso comportamento, então os nossos dispositivos que tem aquela árvore que a gente chama de árvore dos valores, você tem eles ali, que eles vão te levar aos princípios, e os princípios eles vão te levar aos princípios combinados, então a gente utiliza isso muito, tanto com as crianças quanto com os professores [...] É uma luta, porque a cada ano que vira a gente recebe professores aleatórios, que não conhecem o projeto, que nem estão de acordo com o nosso ponto de vista, então a gente tem essa dificuldade... Então por um lado essa dificuldade, fez a gente firmar bastante os nossos dispositivos [...] então a gente faz formações com os próprios professores da Escola Paulo Freire, a gente tem ou os professores ou o pessoal da equipe pedagógica, que tem pessoas muito competentes, então a gente abre espaço para os professores também trazerem formações, então por exemplo as formações que tem as reuniões coletivas nas quartas-feiras, elas são super importante, e geralmente em outras escolas, elas geralmente são momentos de informes [...] Então dispositivos de tutoria [...] A gente fazia por especialidade... Então cada um era especialista em uma área... As crianças eram misturadas em turma, elas que giravam no espaço... Elas eram organizadas a partir do nível de desenvolvimento e não pela idade como se faz a série... Então você pegava crianças que estavam precisando mais de alfabetização, e você um grupo com a especialista de alfabetização lingüística [...] E além da pandemia, além dos cortes, primeiro a gente ficou afastado, ficamos online, então depois que a gente voltou no presencial, ainda estava super tenso foi no ano passado, então ainda era o momento que você não podia tocar no colega do lado, então não tinha como misturar as turmas mais [...] (Professora – Ensino Fundamental – Escola Paulo Freire)

A partir das narrativas, identificamos que a Escola Jean Piaget e a Escola Paulo Freire possuem questões similares em seu trabalho pedagógico e educacional.

Neste contexto, ambas as escolas citam o PPP como um instrumento fundamental para sua organização político-pedagógica, pois antes de delinearem os fazeres educativos, referenciam o documento. Damasceno (2010, p. 252) explica que: “O Projeto Pedagógico, além de prever a democratização da escola como eixo central de discussão, também deve ser entendido como fruto da partilha do poder decisório”.

Assim, há a necessidade nas ambiências educativas de sensibilizar olhares para que reconheçam que, mais que elaborar textos do Projeto Pedagógico é imprescindível vivenciar experiências práticas, trazendo para o cotidiano estudantil vivências mais participativas e democráticas. Sobre isso Damasceno (2010, p.39) atenta que:

[...] fundamentamos a importância de se pensar as estruturas organizacionais antidemocráticas vigentes nas escolas contemporâneas brasileiras, tendo em

destaque neste estudo o desafio de se organizar as escolas democráticas por intermédio de seus Projetos Pedagógicos.

Desse modo, há uma enorme distância entre registros sistemáticos elaborados no PPP de uma unidade escolar e seus atos pedagógicos. Teoria sem ação, e vice-versa, constitui práticas improvisadas, inócuas na arte de educar.

Portanto, observamos através das falas, que os Projetos Pedagógicos das escolas investigadas são utilizados como orientador de ações práticas, de forma que as educadoras fundamentam-seno documento ao narrar os fazeres instituintes das ambiências educativas.

Outro fator que apresenta similaridade nas duas unidades escolares se diz respeito a não dissociação entre teoria-práxis, pois as escolas buscam fundamentação teórica para suas práticas cotidianas. Nessa perspectiva, a escola pública localizada em Brasília e a escola privada localizada no Rio de Janeiro, possuem encontros semanais de estudo, planejamento e partilha de conhecimento.

As educadoras narram que esses momentos são primordiais para o êxito de seu trabalho nas escolas inovadoras. Percebemos que não possuem ações meramente reprodutivistas e/ou improvisadas. Todo o trabalho pedagógico e educacional é fruto de estudo e planejamento.

Quando a escola experiencia fazeres que marginalizam a Teoria, seu sistema organizacional gera valores enraizados na mera reprodução, nos quais perpetuam culturas de exclusão e discriminação. Adorno ao explicar a importância da conexão entre teoria e prática, nos provoca a pensar que:

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento. (1995, ADORNO, p.203-204)

A coerência no ato de educar se encontra na indissociabilidade entre teoria e prática, pois do contrário não há transformação no *locus* escolar, e quiçá social. Assim, os profissionais da educação possuem suas práticas orientadas, minimizando barreiras que inviabilizam a implementação de espaços acolhedores.

As profissionais da Escola Paulo Freire, salientam sobre o trabalho pedagógico e educacional baseado em valores, dispositivos pedagógicos, princípios, dentre outras ferramentas pedagógicas, entretanto enfatizam que devido a Pandemia houve inúmeros cortes que prejudicou de forma significativa o fazer inovador da Comunidade de Aprendizagem, todavia a gestora aponta que apesar dos diversos desafios a escola busca se readequar.

A Escola Paulo Freire trata-se de um espaço escolar novo, pois iniciou-se em 2018. A Gestora conta que somente em 2019 funcionava de forma integral, e que nos dias atuais infelizmente ainda não está atuando integralmente.

Inicialmente, a gestora relata que trabalharam com as crianças “(...) em um agrupamento que fugia um pouco da estrutura tradicional, um agrupamento mais multi-seriado (...)”. Desse modo a profissional narra que com a estrutura de trabalho atual, dificulta-se a implementação de um fazer inovador, pois é preciso um quantitativo mínimo de educandos por educador, e que hoje estão com carência de profissionais para concretizar o projeto.

Nesse sentido, a gestora explica: “(...) mas então você pergunta o que tem de diferente, onde está esse diferencial inovador, o que agente buscou, exatamente, qual é a identidade da escola? É o trabalho a partir desses dispositivos, que foi enunciado no nosso PPP (...)”

A Gestora da Comunidade de Aprendizagem relata que não se inspiraram unicamente na Escola da Ponte em Portugal, mas também em outras instituições escolares. Sinaliza que tiveram a oportunidade de contar com o apoio do educador José Pacheco nos dois primeiros anos do Projeto. A profissional destaca que ainda são uma escola em transição rumo a perspectiva educativa que querem alcançar.

A Psicóloga da Comunidade de Aprendizagem explica que utilizam os valores que definiram em 2018 como guia para as ações escolares, que são: amorosidade, respeito, responsabilidade e autonomia. A profissional reafirma que a escola busca um trabalho educacional e pedagógico em consonância com o PPP da escola. Pontua também que utilizam os dispositivos pedagógicos como ferramenta para a práxis escolar.

Dessa maneira, a Psicóloga da Comunidade de Aprendizagem esclarece que selecionaram alguns dispositivos iniciais, que são a sustentação para outros dispositivos, onde o intitularam como: Dispositivos Raíz: Nessa perspectiva, complementa: “(...) roda de conversa, gostei e não gostei, grupos de responsabilidade, esses são os Raízes, então aí tem os troncos e nós vamos especificando (...)”

A Professora que atua no Ensino Fundamental I, da Comunidade de Aprendizagem nos conta o indispensável papel das ferramentas pedagógicas no fazer escolar: “(...) e as crianças também se apropriam desses valores, a gente envolve esses valores ao nosso comportamento (...)” A educadora também explica como ocorria a implementação do dispositivo pedagógico da tutoria: “(...)Elas eram organizadas a partir do nível de desenvolvimento e não pela idade como se faz a série... (...)” Entretanto, revela que devido a pandemia e aos cortes, ainda estão se reorganizando frente a implementação desse dispositivo.

Analizamos que apesar dos desafios vividos pela Escola Paulo Freire, seus educadores seguem no devir de uma práxis diferenciada. A partir de suas falas identificamos que reconhecem a relevância do público estudantil na construção do ser escola.

A dinamicidade de uma comunidade de aprendizagem demanda participação ativa de todos os envolvidos do contexto escolar. Todos aprendem e todos ensinam, é nesse movimento de aprendizes que se constrói o ato de educar. A ação educativa se constitui experiência viva, e não mera atividades reprodutivistas lançadas na perspectiva de cumprir o “conteúdo proposto”.

A comunidade de aprendizagem deriva de participação, e sobretudo reflexão de práticas escolares, de modo que é fundamental a ruptura de fazeres passivos que possuem ausência de troca e reflexão. Nesse sentido, a escola quando lugar de utopias, celebra aprendizados e aprendizes.

À medida que ia traduzindo para a língua brasileira a obra de Montessori e a de Oundle, compreendias que a criação de uma comunidade de aprendizagem pressupõe a reconfiguração das práticas escolares, uma indispensável ruptura paradigmática. E, de algum modo, ousaste a ruptura, gesto poético de quem aprendeu a arte de colocar o sonho em ato, porque, como dizias, “poeta é aquele que cria na vida alguma coisa que na vida não existia”¹⁸. Criaste tertúlias e oficinas, viveste aquilo em que acreditavas. Se vivesses nos dias de hoje, certamente farias de cada biblioteca, de cada praça, ou lanhouse, lugares de aprender. (PACHECO, 2012, p.30)

A escola quando possui sua práxis na perspectiva de uma comunidade de aprendizagem, oportuniza tomadas de decisões de forma cada vez mais coletiva, concretizando rotineiramente compromissos com seus partícipes, mas para que comunidades sejam implementadas é indispensável reconfigurar a educação.

Observamos que nas narrativas das profissionais da Escola Paulo Freire, consideram imprescindível a função dos valores definidos para a instituição escolar.

É relevante questionar quais são os princípios e os valores pedagógicos que permeiam as veias escolares para direcionar práxis contrárias a barbárie. Assim, precisamos refletir: educação para a emancipação ou educação para a competição?

O filósofo Becker (ADORNO, 1995, p. 161) enfatiza sua preocupação, ao também filósofo Adorno, no que tange a competição que ocorre em algumas escolas, e como essa oferece risco aos sujeitos ali inseridos. Adorno responde afirmando que partilha da mesma preocupação, e alerta: “(...) a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana.”

Por vezes a competição é motivada no contexto escolar, sendo encorajada por professores e outros profissionais da educação, contudo quando temos a competição prestigiada em nossas escolas ocorre a reprodução de esferas sociais que podem ser instrumentos para a perpetuação de raízes da barbárie.

Desbarbarizar mediante a educação é possível. Esse processo se possibilita ainda mais quando os estudantes, professores e funcionários em geral compreendem que são sujeitos protagonistas de suas vidas e comunidade. Pacheco sobre a esperança da educação ser um instrumento de mudança, revela que:

[...] tenho motivos para ser esperançoso. De uma escola agonizante, vejo emergir práticas protagonizadas por educadores que compreenderam que escolas não são edifícios. Congratulo-me com a iniciativa de universidades que se assumem como “multidiversidades” e desenvolvem estudos em torno do conceito de “comunidade de aprendizagem”. (PACHECO, 2012, p. 13)

A aprendizagem é reconstruída e construída coletivamente, não ocorre aprendizado de maneira passiva e solitária, pois práticas político-pedagógicas que instigam a reflexão crítica envolvem a dialeticidade entre teoria e prática.

É importante que educadores e educadoras também se assumam como aprendizes. A escola quando visualizada como espaço de troca de conhecimento, onde

todos aprendem e desaprendem juntos, se torna um lugar potencialmente influente para a desconstrução de um mundo menos bárbaro.

Ainda sobre nossa investigação sobre a organização pedagógica e educacional das escolas inovadoras, questionamos aos responsáveis dos estudantes: *Você já participou de alguma ação da escola de seu filho (a)? (reuniões, encontros formativos, eventos, dentre outros)? Se sim, qual(is)? Fale como foi.*

[...] O que eu participo é sempre muito rico, porque são reuniões... Eu digo que nem é reunião, é quase uma sessão de descarrego e desabafo [...] Porque é tanto espaço para participação dos responsáveis que sentimentos que estamos em um espaço de troca mesmo. Não é nem só informativo nem só comunicativo. (Responsável do Estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

Olha, de eventos pedagógicos, eu não participei ainda. Eu sei que tiveram dois, mas assim, meu tempo está muito corrido e, realmente, no horário em que acontecem as coisas na escola, é quando eu estou trabalhando, inclusive nos fins de semana. Mas eu participei desse filme, que eu te falei. (Responsável do Estudante Pedro – TEA – Escola Jean Piaget)

Para falar a verdade eu não participei de nenhum ainda, porquê? Porque eu trabalho no comércio e tenho uma rotina bem agitada, tanto eu como meu esposo, trabalhamos no comércio, durante o dia com um pedaço da noite e meu esposo trabalha no período noturno, porém, nas reuniões nós nunca fomos. Sempre fomos convidados e tudo, mas não podemos ir, porque são aos sábados, as reuniões, e aos sábados o Carlos faz natação em uma cidade um pouco distante aqui de nós. Quer dizer, em outro bairro, um pouco distante, mas eu tenho contato direto com a professora Marina, com a diretora da escola. O que precisa estamos sempre juntos, seja apoiando nos projetos, seja na escola, nas avaliações dele, até porque ele é... igual a Marina fala, a professora dele, ele é uma criança que só tem elogios. (Responsável do Estudante Carlos – TEA – Escola Jean Piaget)

Através das respostas das responsáveis, percebemos que as escolas promovem momentos de participação para as famílias, todavia a partir dos relatos das duas mães que possuem seus filhos matriculados na mesma escola: Escola Paulo Freire, identificamos que possuem dificuldades em estarem indo com frequência a ambiência escolar, porém ainda assim conseguem participar do fazer educacional.

Neste contexto, a mãe do estudante Pedro relembra que participou de um filme no colégio do filho. A responsável do estudante Carlos esboça sobre seus desafios em ir a reuniões da escola de seu filho, entretanto narra que possui contato constante da professora e da gestora da escola.

Família e escola são duas instituições indissociáveis, fundamentais para a formação dos educandos, seja ele público-alvo da educação especial ou não. Assim é pertinente, quiçá indispensável fortalecer essa relação, oportunizando a participação da família no processo de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) compreende que a função das famílias pode ser potencializada se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários, pois sublinha que a educação é uma ação que deve ser compartilhada entre todos os integrantes da esfera educativa.

Identificamos que ambas as unidades escolares possibilitam o envolvimento familiar no contexto educativo, compreendendo que a educação se diz respeito a uma ação compartilhada entre todos os atores da ambiência educativa.

Para uma práxis inovadora a escola necessita ampliar a participação da família no processo de escolarização dos estudantes, da mesma maneira de que a instituição familiar também precisa reconhecer e considerar seu importante papel na parceria família-escola.

No sentido de melhor compreender sobre os instrumentos adotados na práxis educativa, perguntamos aos profissionais da educação: *O que você pensa sobre as ferramentas/recursos/estratégias pedagógicas adotadas em sua escola?*

Eu acho que elas estão muito alinhadas ao que nós nos propomos a oferecer enquanto educação infantil. Enquanto educação infantil e primeira infância e ensino fundamental. Acho que o que nós fazemos, o que desenvolvemos lá é muito resultado de um processo sistêmico de reflexão sobre qual a concepção que nós temos de infância, qual olhar que nutrimos sobre essa etapa da vida. O que trazemos como estratégia, ferramenta pedagógica para desenvolver os projetos porque nós trabalhamos com pedagogia de projetos, eu acho que é muito em concordância com o nosso discurso, sabe? Com as nossas convicções. E aí eu acho que são ferramentas e estratégias enfim caminhos que vão de fato reforçar o que nós fazemos e contribuir com os processos das crianças e dos educadores. (Gestora da Escola Jean Piaget)

Uma coisa que me chama, assim, muita atenção é que os recursos lá eram recursos muito simples. Não tinha grandes materiais e tecnológicos como tem essa relação muito grande com a natureza. É isso. Eu acho que a grande tecnologia é a própria natureza. Os recursos e as estratégias são isso, você estar ali disponível em constante reflexão junto com as crianças e ter uma natureza, enfim, incrível; ter um espaço com árvore, em que as crianças, sim, podem subir, em que elas vão construindo essa segurança e essa autonomia para subir, enfim, para resolver os seus conflitos. Eu acho que é bem interessante nós sentarmos e vermos se é possível fazer com coisas muito simples [...] justamente porque tem ali pessoas que estão sempre refletindo, discutindo sobre isso. (Orientadora Pedagógica da Escola Jean Piaget)

Eu penso que é de extrema importância, porque a equipe ela fica numa constante, como se diz, em uma constante formação. A gente está o tempo todo se informando e revendo os nossos conceitos, as nossas idéias [...] eu percebo que a escola ela vem trazendo a equipe para essa formação mesmo, vamos estudar isso aqui, vamos estudar sobre isso, e vamos falar, é uma formação contínua também no cotidiano [...] então eu acredito que as ferramentas pedagógicas que são usadas aqui levam a gente para uma reflexão, mesmo de formação e de conhecimento das nossas práticas, é como se a gente tivesse todo o tempo revendo e, simplificando o que a gente está fazendo mesmo, pesando os ganhos, o que, que a gente avançou, onde a gente pode melhorar, o que, que a gente desconhece, então eu percebo que é muito bacana, que a gente consegue fazer um trabalho, onde a escola toda está falando a mesma linguagem, e compreendendo a mesma forma de educar, a mesma forma de tratar as crianças, a mesma forma de tratar os pais, então a gente consegue trazer todos para essa mesma linguagem [...] acredito que todos aqui é educador, então todos entram nesse movimento mesmo [...]

(Professora – Creche – Escola Jean Piaget)

Acho que a escola trabalha de uma forma muito única [...] Eu acho que nessa pegada assim é a única aqui da Zona Oeste. Acho que é a única sim, porque o resto só tem na Barra e Zona Sul. Eu acho que é uma metodologia muito inovadora. E a forma como a escola lida com isso, acho que também diz muito sobre esse território ali por ser um bairro periférico [...] Eu acredito muito nessas estratégias que a escola tem, que a escola possui e está sempre com essa parceria com a família [...] Se você observou no Instagram da escola os encontros que temos, os eventos que temos são sempre muito assim de aproximar a família da escola [...] Não ser aquela coisa de: “Só conhece na porta, na entrada, saída ou, enfim, quando nós mandamos agenda” [...] E acho que ela tem comprometimento muito com a sociedade. Então pensar muito sobre isso. Sobre a estrutura, sobre essas crianças, sobre essa primeira infância. (Professora – Berçário – Escola Jean Piaget)

Eu acredito que os dispositivos quando eles são aplicados em sua plenitude, eles conseguem promover um protagonismo maior do estudante além do que queríamos, consegue plantar uma sementinha do interesse pelo conhecimento, para eles entenderem a escola como um espaço de acolhimento, de respeito e de aprendizagem, e a possibilidade de ser aceita como uma coisa prazerosa e necessária, de não abrir da forma como se comportar então eu acredito que esses dispositivos promovem uma aprendizagem de uma forma mais plena, mais harmônica, mais respeitosa e sempre foi o nosso desejo e que da voz a esses estudantes, coisas que agente percebe... até uma mãe que falou comigo, ela disse: o que a gente percebe é que eles são bem desenrolados..., são crianças que conseguem aprimorar mais uma ferramenta de diálogo e reivindicar e questionar e consegue também ampliar a formação de cidadãos mais críticos. (Gestora da Escola Paulo Freire)

Ah eu amo (risos) Eu coloco as minhas fichinhas nisso... [...] Com a pandemia, com todas essas condições todas, a gente não está tão avançado. A pandemia deu um banho de água fria em muitos projetos, muitas perspectivas e ideias que a gente teria... Então nesse momento não aconteceu ainda os roteiros de estudo individuais, a gente viveu muitos processos, projetos coletivos, principalmente em 2019... Algumas turmas com algumas educadoras que estão desde o início que trouxeram a vivência de alguns projetos coletivos também nesse 2022... Mas assim, a gente ainda está buscando retomar esse fôlego... Eu não sei como é que está, eu sei que o DF como um todo, esse ano a gente viu uma escalada de muita violência [...] Aí explicando o porque a gente não está ainda aplicando, tanto elas nas complexidade dela, mas acho que os dispositivos básicos que a gente chama de raízes, o quanto que só eles só dão um corpo todo diferente, para a

proposta de escola, a gente ter uma professora assim que trouxe o relato, ela contanto para outra professora de... Que a gente dá muita importância para roda de conversa que é diária, independente, que é para todas as turmas, que aconteça essas rodas que elas sejam realmente de diálogo, de conversas compartilhadas, não só o formato de professor dando aulas expositivas. mas uma roda de conversa de fato... E aí ela trouxe que nunca tinha parado para pensar o quanto que é importante ouvir as crianças, que ela nunca tinha pensado... Ela é uma professora muito querida, e ela traz isso... Que ela nunca tinha parado para pensar o quanto que é importante escutar as crianças, então nesse dispositivo que é simples, que a gente traz como raiz, que vai dar a base para todos os outros [...] (Psicóloga da Escola Paulo Freire)

Elas são importantíssimas para garantir a autonomia das crianças e dos professores, [...] então dispositivos como tutoria, preciso de ajuda, posso ajudar, a pesquisa, o roteiro de estudos, esses dispositivos quando a gente usava no núcleo de estudo, fazia toda a diferença, era um marco assim na metodologia de trabalho. A pesquisa, o roteiro de estudos, esses dispositivos, enquanto usávamos no núcleo de projeto, fez toda a diferença, era um marco mesmo nosso, durante o trabalho [...] Tínhamos essas três turmas com as três professoras, esses três educadores sociais. Eles, junto conosco, conseguimos dividir as crianças por identidade, por afinidade, separamos os grupos de tutoria. A tutoria pode acontecer diariamente, uma vez por semana, depende de momento da transição que está. No nosso caso lá, ela acontecia, diariamente. Tínhamos, se não me engano, eram 30, 40 minutos de tutoria. O tutor ajuda o estudante a ser autônomo, vai ajudando nesse processo de adquirir autonomia. Ele fará o planejamento com essas crianças, ensina as crianças a fazer um planejamento diário, tem um planejamento quinzenal também. Por exemplo, definir qual o tema do projeto de cada criança, você organizará o conteúdo: você ligará o conteúdo que ela está estudando, que o projeto dela marca, com o conteúdo lá do currículo em movimento. Para ir organizando o que ela já aprendeu. Você ajuda a criança a se autoavaliar, por exemplo, se ela não tem autonomia no espaço ainda, ela corre ainda, ela chega atrasada ou coisas do tipo, você começará a trabalhar com essa criança, esses comportamentos. (Professora – Ensino Fundamental I – Escola Paulo Freire)

Ao analisarmos os relatos das profissionais, percebemos novamente que suas narrativas possuem interligação no que tange ao olhar diferenciado para o estudante, pois o enxergam como participante ativo na construção do conhecimento.

As falas das educadoras da Escola Jean Piaget expressam seu fazer prático, onde buscam não dissociar teoria e prática, priorizando a reflexão nas experiências escolares. Observamos que suas experiências pedagógicas inovadoras advém de estudos e partilha de reflexões, ou seja não são meramente improvisadas.

A Psicóloga da Escola Paulo Freire, relata os desafios que a unidade pública está passando, devido a pandemia, escalada de violência, etc...Entretanto expressa contentamento a partir dos dispositivos pedagógicos que utilizam. A profissional narra um fato que fez uma professora ficar reflexiva diante de um dos dispositivos pedagógicos utilizados na unidade educativa, que se diz respeito a “roda de conversa”.

A Psicóloga recorda o que a professora havia dito: “(...) Que ela nunca tinha parado para pensar o quanto que é importante escutar as crianças, então nesse dispositivo que é simples, que a gente traz como raiz, que vai dar a base para todos os outros [...]

Nesse contexto, a professora do Ensino Fundamental I, também chama a atenção para a utilização de dispositivos pedagógicos, lembrando a importância do dispositivo: Tutoria. Nesse sentido, salienta que o papel do tutor colabora na autonomia do público estudantil: “(...) O tutor ajuda o estudante a ser autônomo, vai ajudando nesse processo de adquirir autonomia. Ele fará o planejamento com essas crianças, ensina as crianças a fazer um planejamento diário, tem um planejamento quinzenal também (...).

Analisamos que as ferramentas pedagógicas adotadas, tanto na Escola privada Jean Piaget, quanto na Escola pública Escola Paulo Freire, esboçam autonomia, protagonismo, ética e acolhimento em prol de cada educando.

Pacheco nos atenta que a educação escolar ofertada nas escolas, necessita urgentemente ser modificada. Sua concepção político-pedagógica está interrelacionada a perspectiva de aprendizagem proposta por Freire (1996), na medida em que o mesmo explica que educar não se remete a transferir conhecimento, pois defende que a prática docente não ocorre sem discência, de maneira que educar exige a participação ativa dos educandos, respeitando seus saberes e identidade cultural.

A dimensão ética de educar deve estar atrelada a ações pedagógicas que valorizam a singularidade dos estudantes. Uma educação mais democrática e participativa não ocorre de forma repentina, deriva de processo. Desse modo, o cotidiano escolar deve estar aberto para modificações em sua dinamicidade instituinte.

A práxis de educar demanda compromisso ético, pois práticas pedagógicas que são dissociadas da natureza ética não possibilita uma educação para a emancipação.

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humildemente mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 1996, p. 10)

O fazer do educador é intrínseco a tarefa de instigar seus educandos a curiosidade de mundo. Educar exige autorreflexão crítica, oportunizando condições que transmitam protagonismos em seus aprendizes.

Nessa perspectiva, o movimento da inclusão em educação possui um papel transformador, onde visa romper com raízes excludentes, nas quais perpetuam atitudes e práticas que negam/dificultam a plena participação social dos sujeitos, sejam eles pessoas/educandos com deficiência ou não.

A educação quando visualizada como uma ação política possui o compromisso de ser responsiva aos seus partícipes além do chão escolar, transcendendo o muro da escola, e desenvolvendo assim consciências críticas e emancipatórias em seus sujeitos/educandos.

O autor Damasceno (2010) nos esclarece que é questão *sine qua non* rever não unicamente a organização político-pedagógica de nosso sistema educativo, mas também refletir perante a organização social, de modo que a escola se configura como instância formadora da sociedade.

Nesse contexto, Adorno (1995, p.181-182) salienta que a nossa configuração social obstaculiza práxis emancipatórias:

O motivo evidentemente é a contradição social; e que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes.

Portanto, compreendendo que a escola é reflexo da sociedade que temos, e vice versa, para a consolidação de uma educação mais humana e emancipatória, precisamos também de educadores emancipados, que oportunizem experiências de aprendizagens que promovam a autonomia e o protagonismo de seus educandos.

Seguindo nossa análise questionamos aos responsáveis dos estudantes: *Comparando a organização pedagógica da escola de seu filho(a) com a escola que você estudou, percebe diferença(s)? Qual(is)?*

[...] Temos sempre ciência do que está sendo feito, como está sendo feito, por quem está sendo feito. Temos os deveres de casa que vêm super explicados,

são sempre participativos, nunca são folhinhas. Então sinto uma necessidade de envolvimento responsável muito maior [...] (Responsável do Estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

[...] eu acho que a maior diferença é o olhar, porque na escola do Pedro, por exemplo, eu vejo que a coisa surge muito a partir do universo deles. E eles são bastante presentes e precisam, parece que eles têm essa vontade, sentimento de se expressar, de ser ouvido. E parece que lá na escola também, é um lugar muito, assim, um lugar que me pertence, sabe? A comunidade é muito carente, então, eles têm um passeio por semana, eles vão para a biblioteca, eles pegam ônibus. É muito divertido. Eles têm um atendimento muito acolhedor. Então, como é diferente, imagina, eu o vejo realmente muito presentes. E em comparação a escola que eu tinha, eu acho que não tinha esse olhar para nós. Era tradicional, com o currículo mesmo conteudista, bem tradicional mesmo. (Responsável do Estudante Pedro – TEA – Escola Paulo Freire)

Nossa, muita, muita diferença, não é? Os parâmetros, afinal, os tempos mudaram e a evolução continua, assim... existem muitas diferenças na padronização da educação, na forma de ensinar, nas brincadeiras, nas dinâmicas, passeios e tudo. Existe muita diferença sim, na minha época não tinha nada disso. (Responsável do Estudante Carlos – Indicativos de Altas Habilidades/Superdotação)

Através dos relatos das responsáveis dos estudantes, verificamos que compreendem que as escolas que seus filhos estão matriculados, apresentam diferenças significativas, sobretudo no processo de aprendizagem desses educandos.

Identificamos nas narrativas das responsáveis dos estudantes Pedro e Carlos, ambos da Escola Paulo Freire, um forte impacto comparativo, no que tange a escolarização que obtiveram quando estavam na idade de seus filhos.

As duas mães expressam sentimento de satisfação com as propostas pedagógicas apresentadas na Comunidade de Aprendizagem, destacam os passeios, as brincadeiras e as dinâmicas que ocorrem em prol da educação escolar dos educandos. A mãe do estudante Pedro diz que: “A comunidade é muito carente, então, eles têm um passeio por semana, eles vão para a biblioteca, eles pegam ônibus. É muito divertido. Eles têm um atendimento muito acolhedor.”

O relato exposto, advindo de uma responsável de estudante que possui o TEA, esboça a concepção inclusiva da ambiência educativa, que transparece buscar uma organização pedagógica inovadora, mas sobretudo humana e acolhedora.

Para a consolidação de escolas inclusivas torna-se fundamental uma ressignificação dos saberes e fazeres dos atores da ação educativa: pais, mães, estudantes, professores, funcionários, comunidade escolar em geral, de modo que

compreendam a tamanha responsabilidade e compromisso que possuem na/para reconstrução de movimentos instituintes que abracem as diferenças.

O documento intitulado como Index para a Inclusão, esclarece que: “(...) inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele.” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 21).

O documento supracitado promove reflexões frente ao fazer institucional, na perspectiva de inspirar integrantes da ação educativa a modificar meras práticas reprodutivistas em práxis transformadoras da realidade escolar, que visam educar na perspectiva da subjetividade de cada educando, pois a inclusão em educação envolve, segundo o Index:

- Colocar valores em ação.
- Ver cada vida e cada morte como tendo o mesmo valor.
- Apoiar a todos para que sintam que pertencem.
- Aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino, e nas relações e comunidades das escolas locais.
- Reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação.
- Reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente.
- Ligar a educação a realidades locais e globais.
- Aprender com a redução das barreiras para algumas crianças, de modo a beneficiar a mais crianças.
- Ver as diferenças entre crianças e entre adultos como um recurso para a aprendizagem. Reconhecer o direito das crianças a uma educação de alta qualidade em sua localidade.
- Melhorar as escolas para funcionários, pais/responsáveis e as suas crianças.
- Enfatizar o desenvolvimento dos valores e sucessos da comunidade escolar.
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades.
- Reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.21).

A inclusão em educação requer mobilizações constantes a favor de progressos coerentes com uma educação mais humana, justa e acolhedora com as particularidades de cada sujeito/educando.

A não consolidação de uma educação democrática se justifica por vezes pela comodidade, bem como apontam Horkheimer e Adorno (2006, p. 188): “A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração”. Superar esta

concepção excludente é da maior urgência, pois do contrário será inócuo a tentativa de construir espaços mais inclusivos e solidários.

Os integrantes da transformação educativa precisam reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem possui complexidades, portanto considerar que há um “padrão de aprendizado” na ambiência escolar contribui para a exclusão do público estudantil, pois ocorre a desconsideração acerca da multiplicidade de estudantes e seus estilos de aprendizagem.

Debater sobre a inclusão em educação é determinante para a concretização de um sistema educativo mais solidário, pois refletir sobre possibilidades de escolas voltadas para as demandas de aprendizagens diversificadas, que fogem do “padrão da homogeneidade”, também é falar de democratização do ensino.

No que se refere a investigar sobre o fazer dos profissionais da educação, questionamos: *Como você compreende o seu fazer educacional na organização político-pedagógica de sua escola?*

Olha, eu acho e aí eu vou falar enquanto coordenadora pedagógica. Eu acho que essa atuação é fundamental nessa articulação das educadoras com o currículo, nas educadoras com as famílias, nas educadoras com as crianças. Então assim, eu vejo muito que a minha atuação está muito no sentido de dar suporte às educadoras e aí nós fazemos isso. Agora digo eu, mas Mariana também enquanto esteve lá muito dessa coisa de que quais são os caminhos que podemos apoiar as educadoras para enriquecer os repertórios. Porque nós compreendemos também que ação docente é uma ação de pesquisa o tempo inteiro. É estudo o tempo inteiro [...] eu vejo que a coordenação pedagógica faz muito esse trabalho de escuta do educador, de suporte no currículo lá na Bendita, no currículo, na formação continuada, na articulação com as famílias. Eu acho que é isso. É um trabalho de apoio [...] (Gestora da Escola Jean Piaget)

Eu acho assim: uma coisa que foi muito importante na escola, os gestores traziam muito isso, esse olhar para as relações étnico raciais. Enfim, isso é algo que, para o meu trabalho, e que venho trazendo, não só por ser a minha dissertação de mestrado e da minha trajetória, mas de olhar. Especialmente com um olhar mais atento para o cotidiano sobre essas questões [...] Como é importante as crianças, porque é uma escola que tem alunos negros. Que elas vejam que essas pessoas ocupam espaços diversos dentro da instituição. Estão na gestão da escola, atuam como professores, educadores de linguagem. Como é importante ver outros corpos circulando na escola. Acho que foi um debate que fomos construindo e que está muito bonito de ver [...] De não só visualizar o corpo docente empretecendo, mas cada vez mais presente, comprometido e compreendendo a importância [...] (Orientadora Pedagógica da Escola Jean Piaget)

Eu compreendo o meu fazer, muito como eu respondi na primeira pergunta, eu trabalhei em escolas, onde as ideias partiam de onde eu queria alcançar, de interesses, que eu considerava de importante para o meu grupo, e quando eu entrei aqui para a Bendita eu precisei desconstruir isso, e eu precisei mudar o meu olhar como educadora, para um olhar muito observador, muito respeitoso, um olhar atento, uma escuta atenta, um olhar sensível para os

movimentos que vinham acontecendo, então todo o meu trabalho hoje, parte de um movimento onde eu observo, eu escuto as crianças a partir dos movimentos livres, das brincadeiras livres, e eu vou observando, o que, que eles vão me mostrando de interesses, de curiosidade, e então dentro do meu trabalho pedagógico, eu vou procurando formas de ampliar essas investigações, a gente chama aqui de investigações, então recentemente, uma forma de trabalho que a gente montou no recesso, então no momento do brincar livre, a gente percebeu que as crianças estavam enchendo garrafas e molhando a plantas do pé na terra, e eu falei assim: caramba, eles estão curiosos por isso, o que, que eu posso trazer, que pode ampliar essa perspectiva do regar plantas? Então a gente foi falar do ciclo da vida da planta, do semear, das sementes, do crescimento, poucas sementes, muitas sementes, então a gente está nessas investigações [...] (Professora – Creche – Escola Jean Piaget)

Eu compreendo que o meu fazer é até no aprendizado assim. Eu não me constituo ainda como uma professora completa. E eu acho que também quando nos colocamos muito nessa posição de: “Sou professora completa” e entende tudo, acho que aí estamos em um caminho errado [...] Eu acho que nós temos que estar sempre aberta para inovações, sempre aberta a aprender mais as abordagens da escola, a proposta pedagógica [...] trabalhar em educação infantil é um eterno pesquisar e relatar, registrar de como está sendo esse processo. Então eu estou nessa constituição e é a primeira vez que eu estou atuando em uma turma aqui sozinha mesmo. Eu tenho as meninas comigo, mas é a primeira vez que estou não como estagiária, mas como professora [...] Nós acreditamos que o brincar na primeira infância não tem que ser limitado. O tempo não tem que ser limitado. O contato com a natureza. Então é por causa disso que eu precisava mais e aprendo mais com eles [...] (Professora – Berçário – Escola Jean Piaget)

É um desafio na verdade, entendo que eu sou uma referência, e eu procuro atuar da forma mais coerente possível, não é porque eu sou a diretora que eu vou agir com os estudantes ou com os meus professores de uma forma que é contrária a tudo que agente propõe, eu trabalho muito baseado no respeito, buscando promover autonomia, ao mesmo tempo é isso, acaba sendo que a gente é peça chave para a mudança, tanto eu quanto o professor, ficar no cargo de gestão é uma função um pouco diferente nesse lugar, mas parafraseando o próprio Pacheco escola são pessoas, mais do que mecanismos, acho que o meu fazer, assim como dos meus professores é fundamental é o que move essa escola. (Gestora da Escola Paulo Freire)

Que pergunta difícil e ampla, eu acho que o meu principal objetivo é de favorecer ou construir espaços de reflexão coletivos para a gente, pensando desenvolvimento integral de todos, os educadores, os adultos, as crianças, que a gente está em constante desenvolvimento, eu tenho nesse momento olhado muito para a questão da dimensão afetiva, de trazer com força essa dimensão do ser humana, que muita das vezes é negligenciado, colocado muita energia nesse processo, com formação, com oficina para as crianças de forma geral assim, que tem o lugar do acolhimento, de acolher, dessas angústias... Escola é um lugar cheio de angústias (risos), preciso nem te explicar... Mas esses acolhimento, de reflexão, de pensar, de articular com a rede de cuidado com a rede social, coma saúde, com a assistência social... Espaços de lazer e de esporte [...] (Psicóloga da Escola Paulo Freire)

[...] as minhas crianças são supercriativas. Só falava de zumbi, de fantasma. Uma hora, alguém, “vamos fazer uma peça de teatro?” Não sei quem falou, “não, vamos fazer um filme no *YouTube*”. Começou isso e pronto; o projeto foi um filme, eles fizeram um filme incrível com edição e tudo, um filme, verdadeiramente, um filme, um curta-metragem. A coisa mais linda [...] Super rico, que veio do meu humano, não veio do meu conteúdo. Quer dizer,

veio do humano deles, primeiro, o meu papel ali, como professora, é o quê? É mediar para que as coisas floresçam ali. O meu papel é importantíssimo nessa mediação. Porque posso influenciar com todos os meus saberes, não é só com o meu saber curricular. Ali, a escola é muito aberta, se eu quiser, hoje, chegar lá e falar, “aprendi sobre sociocracia e quero implementar aqui, na escola. A partir de agora, trabalharemos pela sociocracia”. Escrevo uma coisinha ali e pronto, já posso implementar. Essa abertura que existe para o professor poder influenciar a escola, é importantíssimo. Acho que esse papel do professor pode ser muito rico [...] (Professora – Ensino Fundamental – Escola Paulo Freire)

Observamos que as falas se encontram no sentido de promover no *lócus* escolar autonomia aos partícipes da ambiência educativa. As narrativas expressam o olhar atento que os educadores possuem com seus estudantes, sempre na tentativa de vincular teoria e prática para implementar múltiplas experiências de aprendizagens.

Para concretizar experiências práxicas que condizem com fazeres reflexivos e críticos, a escola deve oferecer ferramentas para seus estudantes, pois do contrário a criatividade e a curiosidade do público estudantil prevalece adormecida.

Nesse contexto, podemos dar destaque para o relato da professora da Escola Jean Piaget, que atua na creche. A profissional nos conta que seus educandos direcionam seu fazer. Desse modo, recorda: “(...) No momento do brincar livre, a gente percebeu que as crianças estavam enchendo garrafas e molhando a plantas do ‘Pé na Terra’, e eu falei assim: caramba, eles estão curiosos por isso, o que, que eu posso trazer, o que pode ampliar essa perspectiva do regar plantas? Então a gente foi falar do ciclo da vida da planta, do semear, das sementes (...).”

Também podemos enfatizar a narrativada educadora da Comunidade de Aprendizagem, onde menciona que a partir da iniciativa de seus educandos, construíram um filme. A professora narra que esse fazer foi rico, lindo e de significativo impacto para a aprendizagem dos estudantes.

Quando os integrantes da ação educativa enxergam que seu fazer pedagógico não precisa ser solitário, as vivências pedagógicas tornam-se cada vez mais benéficas para cada sujeito do chão escolar. Por conseguinte, é indispensável que os profissionais da educação reconheçam que o currículo trata-se de esfera viva, que deve ser construído em conjunto.

Para ressignificar nossa educação e sociedade na perspectiva da realidade que queremos, é imprescindível que todos se direcionem para reflexões e fazeres

condizentes com o princípio emancipatório e humano. Sob tal pensamento, destacamos que a educação possui o papel primordial para a ascensão de práxis emancipadas.

Inspirados na reflexão adorniana acerca da educação e da sociedade, recordamos que de acordo com o autor (1995), uma democracia efetiva somente pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Nesse sentido, compreendemos que emancipar-se trata-se de uma tarefa contínua, onde necessita seguir na contramão da sociedade engessada e coisificada. Neste contexto, de acordo com Damasceno (2010, p.5):

A consolidação de práticas inclusivas, considerando as demandas sazonais escolares, isso é, o reconhecimento da diversidade por intermédio do olhar para essa diversidade, do pensar e refletir nas diferenças presentes na condição humana, e portanto, o reconhecimento das diferentes subjetividades, é o gancho para ruptura com um modelo verticalizador que impõe a escola à vivência de práticas inclusivas desconsiderando os valores e o sentidos que a comunidade atribui a essa diversidade.

O movimento inclusivo caracteriza-se na luta por uma educação e sociedade cada vez mais humana e responsiva as diferenças, desse modo evoca experiências *práticas* que ressignificam tanto a esfera educacional, quanto a social. A inclusão em educação dialoga com a emancipação, pois reivindica reestruturações em saberes e fazeres, sendo contrária ao modelo tradicional de ensino.

Ainda na perspectiva de melhor compreender a organização político-pedagógica das escolas inovadoras, perguntamos aos responsáveis: *O que você pensa sobre as atividades e ações que ocorrem na escola de seu filho(a)?*

Eu digo que a escola Jean Piaget está aprendendo com o Lucas, porque o Lucas foi o primeiro autista da escola. Muitas coisas foram se adaptando, se resolvendo pelo caminho, por exemplo, a presença dele em festa. Eu falei: 'Vamos lá. Vocês querem que o Lucas vá na festa? Então tem que adaptar isso, adaptar aquilo'. Para a próxima festa, tentamos de novo. Outras coisas, por exemplo, as atividades de feira, de mostra, são sempre no possível do Lucas. Acho isso muito incrível porque, por exemplo, os alunos estão fazendo uns desenhos muito mais sofisticados, mas o do Lucas está lá do lado deles, a tentativa, do jeitinho dele. A exposição o contempla igualmente. Quando tem, por exemplo, um teatrinho, eles sabem que ele não conseguirá ficar, mas ele vai, mesmo que ele fique do lado de fora, mesmo que entre só um pouquinho. Então, existe sempre junto comigo uma tentativa de participação [...] (Responsável do Estudante Lucas – TEA- Escola Jean Piaget)

Eu acho que são ótimas. As que eu vejo, surpreende positivamente. Esses passeios que eles fazem semanalmente, o tempo que gasta para cada coisa. A forma, eu sei que elas, inclusive, têm vontade de fazer mais. Mas eu já acho

bem diferente, eu nunca vi uma escola por aqui como a Escola Paulo Freire, de verdade [...] (Responsável do Estudante Pedro – TEA – Escola Paulo Freire)

Excelentes, de muito aprendizado. São maravilhosas. É uma experiência que eles levam para a vida toda e o Carlos tem aprendido muito com essas experiências, os passeios, as dinâmicas e tudo. Ele desenvolveu muito bem. (Responsável do Estudante Carlos – Indicativos de Altas Habilidades/Supedotação – Escola Paulo Freire)

A responsável do estudante Lucas da Escola Jean Piaget, salienta sobre o incentivo, o encorajamento e a participação que a escola possui com seu filho. A mãe relata que: “(...) Acho isso muito incrível porque, por exemplo, os alunos estão fazendo uns desenhos muito mais sofisticados, mas o do Lucas está lá do lado deles, a tentativa, do jeitinho dele.”

Para a vivência de experiências que dialoguem rumo à educação para todos, faz-se indispensável práticas de inclusão em educação, que segundo Santos (2010, p.2) se diz respeito a: “(...) todas as ações dos educadores (professores, técnicos pedagógicos, gestores, funcionários...) que promovam a participação plena do aluno em seu processo educacional e na vida cotidiana da escola.”

A comunidade escolar deve estar empenhada na busca de fazeres intrínsecos com o movimento da inclusão em educação, minimizando barreiras que inviabilizam a participação plena dos estudantes.

As responsáveis dos estudantes da Escola Paulo Freire enfatizam mais uma vez, sobre a dinamicidade de experiências inovadoras que a escola promove, nesse sentido reafirmam sua satisfação com as experiências escolares que estão sendo oportunizadas aos seus filhos, visto que estão trazendo impactos positivos ao desenvolvimento educacional.

Sabemos que existem variados desafios para a afirmação de uma escola/educação mais humana e acolhedora, entretanto temos que encarar tais dificuldades como desafios a serem superados, e não como pedras intransponíveis em nosso caminho. (SANTOS, 2010, p.03)

Para a implementação da inclusão no cenário educativo é fundamental que toda a comunidade institucional esteja empenhada no compromisso político-pedagógico que visa atender cada educando em suas especificidades. Segundo Santos (2003, p.05):

[...] em se tratando do atendimento às necessidades de *todo e qualquer* aluno, as atitudes de uma instituição educacional inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a *todas* as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em qualquer instituição de ensino, de *qualquer* nível educacional. (Grifos do autor)

Pautando-nos nesse pensamento, podemos afirmar que escolas que configuram sua organização político-pedagógica na perspectiva inclusiva, contribuem para vivências mais democráticas na ambiência educativa, de forma que a concepção da inclusão em educação é contrária a ações discriminatórias e excludentes.

Nesse sentido, destacamos a preocupação de Adorno em diálogo com Becker, na obra: Educação e Emancipação, onde questiona a real intenção de dialogar sobre: “Formação – para quê?” ou “Educação – para quê?”, salientando que a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim para onde a educação deveria ser conduzida.

Portanto, é incabível não assegurar e negligenciar o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, de modo que seus direitos são pautados em diversas Políticas educacionais inclusivas. Assim, torna-se indispensável mobilizações para implementar a legitimidade da inclusão em educação.

Em consequência disso, cabe a comunidade educacional juntamente com a sociedade, criar oportunidades equânimes as diferenças e suas riquezas. Ofertar condições de participação e acolhimento a todos os estudantes da esfera escolar, colabora para a superação de atitudes que inviabiliza/nega a diversidade estudantil.

Ainda seguindo essa análise, perguntamos aos responsáveis dos estudantes: *Seu(sua) filho(a) costuma falar sobre vivências que têm na escola? O que pode nos contar sobre isso?*

(inaudível) [...] não verbal

(Responsável do Estudante Lucas –TEA – Escola Jean Piaget)

Ele vive falando. Ele ama livros e tudo. Então, eles têm esses passeios, que, eventualmente, vão para a biblioteca, eu já percebi, porque ele chega falando desses livros e tudo. Então, ele está sempre contando o que ele fez, o que aconteceu. Inclusive, coisas cotidianas, como essa amiga da equipe, vai lá conferir o que comeu. Eu pergunto, ‘Você viu a juju hoje?’ (Responsável do Estudante Pedro – TEA – Escola Paulo Freire)

Ele fala todos os dias, até porque nós participamos. Todos os dias fazemos a famosa pergunta: ‘e aí filho, como foi o seu dia hoje? como foi a aula hoje?’ E ele conta detalhes e vemos que não existe e a monotonia. Em cada dia é um aprendizado novo, uma experiência nova e ele gosta muito da escola. Ele não me dá trabalho. Para falar a verdade, nos três anos anteriores ele me deu muito trabalho, muito trabalho para ir para a escola [...] É. Ele chorava, que não queria ir. Ele sofreu *bullying* na escola[...] ele sofreu agressão na escola e a escola - isso na escola anterior - me apoiou, mas eu acabei levando os pais para o Conselho Tutelar (telefone toca). Já nessa escola que ele está, não tem isso. Na anterior ele chorava para não ir. Nessa ele briga para ir. ‘Ah, mas não deveria ter aula?’ ‘Hoje é sábado? Deveria ter aula?’ Ele está bem feliz na Escola Paulo Freire. Inclusive com o projeto dele, não é? Que a escola adotou e isso nos deixou muito feliz [...] Ele faz carrinhos de papelão e ele faz encomendas. As pessoas que veem ficam encantadas. Ele aprendeu daí, do período da pandemia [...] Nós saímos para trabalhar e ele fica em casa e nós não deixamos faltar o material dele, que é papelão, cola, EVA, tinta de tecido, tinta guache e ele faz os trabalhos dele. Um dia eu falei: ‘Leva para a tia ver’. E ele levou. A Roberta viu e eles adotaram a caixinha do creme dental, que foi o primeiro brinquedo que fizemos [...] Agora, semana passada, ele teve a ‘aulinha’, onde ele ensinou, com a ajuda da professora Roberta, claro, a produção dos carrinhos. (Responsável do Estudante Carlos – Indicativo de Altas Habilidades/Superdotação – Escola Paulo Freire)

As responsáveis explicam que os educandos apresentam significativa motivação para ir à escola, pois ficam encantados com a dinamização do processo de aprendizagem.

A responsável do estudante Carlos, menciona que não existe monotonia no cotidiano educativo. Destaca ainda que o estudante sofreu *bullying* na antiga instituição escolar, e que por esse motivo ficava desmotivado em ir à escola. A mãe do aluno nos conta que: “Na anterior ele chorava para não ir. Nessa, ele briga para ir. ‘Ah, mas não deveria ter aula?’ ‘Hoje é sábado? Deveria ter aula?’ Ele está bem feliz na Escola Paulo Freire. Inclusive com o projeto dele (...)”

Além da motivação do estudante em aprender a partir de experiências inovadoras, Carlos está participando do processo de aprendizagem ativamente, pois está auxiliando seus colegas a criarem carros com o uso de material reciclado.

Sua mãe nos conta que essa arte surgiu em casa na pandemia, e que todos ficam maravilhados com a riqueza de detalhes dos carrinhos de Carlos. Foi então que o incentivou a levar um dos carrinhos, para que sua professora tomasse conhecimento de sua habilidade. A professora não somente gostou como também o encorajou para partilhar seu conhecimento com os outros estudantes.

Dessa maneira, Carlos realizou uma oficina de carrinhos, onde pode ensinar o passo a passo para a montagem e criação de sua arte.

A educação quando dirigida a autorreflexão crítica estimula os educandos a se tornarem sujeitos mais autônomos, participativos e protagonistas no devir escolar e em suas realidades de vida. Nesse sentido, Freire esclarece que

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 1996, p.14)

É fundamental que os profissionais reflitam sobre seu fazer pedagógico, buscando aperfeiçoar o mesmo, sobretudo reconhecendo que a práxis escolar se realiza na troca de experiências. Envolver e valorizar o conhecimento de seus educandos promove uma educação mais colaborativa e solidária.

Nesse sentido, para concluir a compreensão no que se refere à organização político-pedagógica das escolas inovadoras, perguntamos aos responsáveis dos estudantes: *Como é a sua participação na tomada de decisões sobre a educação de seu filho(a) na escola? Fale sobre estes momentos.*

Eu sou muito solicitada, porque sempre que há alguma coisa que fuja do planejamento anual, eles têm essa entrada: "Você acha que dá? Acha que funciona? Como funciona? Como dá?". Então, eu diria que sou bastante envolvida. (Responsável do Estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

Olha, quando eu entrei lá, a Gestora Lúcia já me colocou muito a par, muito participativa. E então, eventualmente, nós estamos conversando sobre a monitora, ela sempre me dá uma notícia, como vai fazer com o Pedro no ano que vem. Então, ela sempre me procura, eu acho que, inclusive, por eu não poder estar presente, às vezes, nessas reuniões. Então, eu percebo da parte delas, assim, essa preocupação em me deixar bem incluída [...] (Responsável do Estudante Pedro – TEA – Escola Jean Piaget)

A nossa participação na escola é na base do incentivo [...] Igual eu falei anteriormente. Nós não temos tido oportunidade, devido a nossa correria, de participar das reuniões, o que é uma falha nossa, entendeu? Mas o que a escola precisa, no quesito de apoio, eu falo, isso a professora Roberta sabe, pode contar conosco, que estamos sempre abertos a ajudar. (Responsável do Estudante Carlos – TEA – Escola Jean Piaget)

Notamos que as narrativas das responsáveis possuem unanimidade, pois todas relatam a predisposição das unidades educativas em envolvê-las no que diz respeito a participação e a aprendizagem de seus filhos.

Conforme foi informado no decorrer das entrevistas, as duas responsáveis que possuem seus filhos matriculados na Escola Paulo Freire, possuem dificuldades em frequentar as reuniões escolares, mas mesmo assim salientam que mantém diálogo constante com a gestora e educadora da comunidade escolar.

Sob tal perspectiva, um dos fatores que colabora imensamente para a consolidação de uma escola na/para a diversidade é a implementação de uma gestão democrática, na qual promove a participação de toda a comunidade educacional, pois como recorda Santos (2010) a inclusão em educação está intimamente relacionada à participação com decisão.

Desse modo, precisamos estar atentos as formas de participação, de modo que é somente através da atuação ativa e consciente que se contribuirá positivamente, pois a participação implica trabalho em colaboração com outros, fazer escolhas, decidir o que fazemos, e num plano mais profundo, tem a ver com ser reconhecido e aceito por nós mesmos (BOOTH; AINSCOW, 2011).

A inclusão em educação nos oportuniza a reflexão, ao respeito mútuo e ao convívio com a diferença, nos ofertando lentes para enxergar a inocuidade de práticas homogeneizantes, já que tanto em nossas escolas como em nossa sociedade contamos com um cenário plural. Assim, aprendemos a aprender com a heterogeneidade e a individualidade de cada um.

Na perspectiva de pesquisar se as práxis inovadoras da escola contemporânea contribuem para o processo de Inclusão em Educação do público-alvo da Educação Especial, perguntamos aos profissionais da educação: *Em sua concepção, a organização político-pedagógica da escola com “práxis inovadoras” colabora para o processo de Inclusão em Educação? Justifique.*

Eu creio que sim e também muito por tudo que nós falamos. Por um currículo que ele é construído a partir de uma outra perspectiva. A partir da perspectiva das situações do cotidiano e da criança como protagonista. Eu acho que tem uma coisa também que é muito interessante que nós trazemos e que também está dentro dessas ações políticas pedagógicas é reconhecer os direitos das crianças. O direito a cidade, a estar com as crianças dialogando e compreendendo a comunidade na qual estamos inseridos. Eu acho que as situações que a escola promove inclusive de estar com as crianças nos espaços públicos e democratizar isso também para outras pessoas. Enfim, nós temos uma série de eventos que acontecem e fazem parte do calendário da Bendita. Uma feira de troca de brinquedos que nós convidamos a comunidade enfim, local para participar. Eu acho que tem várias ações desse

cunho político e pedagógico que nós nos valem e que são sim ações que favorecem a inclusão, que favorecem a diversidade. (Gestora da Escola Jean Piaget)

Com certeza [...] As crianças compreendiam muito bem os movimentos dos alunos que tinham laudo, por exemplo, os alunos com Espectro Autista. Elas não só tinham esse lugar de cuidar, mas de compreender o tempo diferenciado que esses alunos têm, de entender que são crianças que participam também e como o grupo tinha esse movimento de trazer esses alunos. Acho que isso está muito relacionado justamente nesse quintal, com as mediações que são feitas entre professores e crianças, nos diálogos. Acho que nessa escuta atenta também às crianças e a possibilidade de se conversar e falar sobre todos os assuntos [...] o trabalho com a literatura também foi e é muito importante, acho que é isso, paramos para pensar como uma ferramenta, é algo muito rico, porque as possibilidades que a criança tem de ampliar para a família também, aumentar esse diálogo [...] (Orientadora Pedagógica da Escola Jean Piaget)

Eu acho que ela colabora muito, porque a partir do momento que a gente pensa no protagonismo, eu estou pensando também no protagonismo dessas crianças, então do outro lugar que somente eu sou a protagonista e somente vejo os meus interesses, algumas dessas crianças em algum momento poderia ficar para trás, quando a gente pensa nas práxis inovadoras, a gente está pensando no individual de cada criança, eu estou percebendo que eu tenho que pensar em propostas que sejam atrativas, e que sejam do interesse delas também, então eu percebo que isso vai dialogando com esse movimento da inclusão, desse aluno também estar sendo respeitado, também sendo colocado e olhado como parte do todo, como parte do grupo. (Professora – Creche – Escola Jean Piaget)

Sim. Eu acho que colabora sim. Porque foi o que eu falei acho que na outra pergunta. Contribui muito nesse processo compatível com aquela criança, esse bebê. Então eu acho que o comprometimento com o projeto pedagógico da escola tem que estar muito a fim, para de fato incluir aquela criança [...] E de estar comprometida e compreender os seus limites assim e também pensar planejamento em cima daquela especificidade, daquela atenção que temos que ter sobre o que ele tem. E eu acho que a palavra é comprometimento mesmo, que a escola tem que ter sobre a individualidade daquele público. (Professora Berçário – Escola Jean Piaget)

Sim. Por que agente tenta trabalhar de uma forma que seja mais democrática entre nós, menos hierarquizada digamos assim, ao tanto que muito desses valores que agente acredita e aí através de diálogo, tanto entre nós professores, os servidores e terceirizados e incluir as crianças nesse processo de tomada de decisão em diversos momentos da escola, isso ajuda as crianças entenderem que as ações tem consequências, que podem transformar as realidades e atuar politicamente dentro das questões [...] (Gestora da Escola Paulo Freire)

[...] essas novas construções de escola dentro dessa perspectiva de, que eu acredito e enfim, que eu gostaria muito que a Escola Paulo Freire se encaminhasse nesse sentido, vão ter uma ideia de uma educação mais dialógica, mais dentro da perspectiva de Paulo Freire mesmo, de construir processos, que não sejam processos únicos, um caminho único... A escola convencional tem um trenzinho, que é a primeira série, a segunda série... Primeiro ano, segundo ano... Nesse formatinho que vão se encaminhando, e alguns vão ficando para trás, mas é um caminho chato, que você vai perpassando, que jeito você chega até o currículo, enfim... Acho que essas novas perspectivas de educação formal tem essa ideia de pensar caminhos múltiplos para pensar esse currículo, para construir esse conhecimento junto

com os educandos, de formas significativas, com tempos diversos, com formas diversas [...] (Psicóloga da Escola Paulo Freire)

Trás, com certeza porque o olhar é outro, e aí não é somente para a criança que está sendo incluída, é para todas... Eu vou te falar a gente tem muita dificuldade de implementar o projeto, muita [...] O olhar da Comunidade de Aprendizagem assim, tem muito o olhar para a individualidade, então se a criança precisa de movimento, a gente vai dar o jeito... Ah eu vou conversar com a professora... outra questão, lá não é recreio todos ao mesmo tempo, isso também é um olhar bem diferenciado, porque uma criança que não lida bem com o barulho, com a confusão, não iria resistir ao recreio, então cada turma, vai cada turma por vez para o parque, e tem um gramado lá atrás... O lúdico na escola é bem importante... A gente tem esse olhar na escola, do lúdico... Esse olhar diferente já trás um grande impacto, com certeza absoluta [...] (Professora – Ensino Fundamental – Escola Paulo Freire)

A partir das falas expostas, verificamos que os relatos possuem consonância, pois demonstram respeito e consideração pela subjetividade dos educandos. As educadoras pensam que as experiências pedagógicas práticas colaboram para o processo de inclusão em educação, de forma que compreendem que a instituição escolar em que atuam reconhece e valoriza as singularidades do público estudantil, seja ele pertencente à modalidade de Educação Especial ou não.

Analisamos que as escolas investigadas, possuem o comprometimento de realizar seus fazeres pedagógico priorizando a participação do educando.

Desse modo, a educadora da escola Jean Piaget que atua na creche pensa que: “(...) do outro lugar que somente eu sou a protagonista e somente vejo os meus interesses, algumas dessas crianças em algum momento poderia ficar para trás, quando a gente pensa nas práxis inovadoras, a gente está pensando no individual de cada criança (...)”

Nessa perspectiva, para a implementação de escolas inovadoras, e quiçá mais responsivas com a diversidade humana é fundamental compreender que os educandos/sujeitos apresentam diferentes maneiras de ser e aprender. Santos (2010) atenta que cada educando é um universo inexplorado. Posto isso, necessitam de processos de ensino e aprendizagem que vão ao encontro de suas diversas demandas.

Entretanto, o âmbito educacional se não tiver olhares na/para a diferença reproduz abismos humanos segregacionistas, fruto de um mundo burguês e elitista que conserva, e muito mais que isso, valoriza o senso de competição entre as pessoas. Adorno ao explicitar com Becker sobre o risco da competitividade ser uma ferramenta

central para a educação, afirma que: “(...) É preciso desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie.” (ADORNO, 1995, p. 162)

Apesar das inúmeras Políticas públicas que respaldam/fundamentam a inclusão, seja ela na escola ou fora dela, a educação contemporânea ainda vivencia desafios no que se refere ao acolhimento das diferenças. Essas Políticas que visam o aperfeiçoamento da educação, são intrínsecas a diversas mobilizações que ocorreram em prol da justiça, e sobretudo, a equidade escolar.

Sobre isso, salientamos que a sociedade capitalista contribui de maneira significativa para atitudes e ações segregacionistas e excludentes, pois desconhece demandas diferenciadas. Ou seja, a esfera social na qual estamos inseridos enaltece padrões homogeneizados, frutos de coletivos que possuem ausência de reflexão e de crítica em suas decisões.

Segundo Adorno (1995) coletivos levam os sujeitos ao extremo perigo, de modo que o fazem dissolverem-se como autodeterminados, contribuindo assim para a massa amorfa.

Nesse contexto, para o rompimento alienante da massa amorfa torna-se condição fundamental o contínuo fazer prático para implementar espaços emancipados, pois os mesmos são determinantes para consciências e decisões críticas e livres da barbárie.

O pensador Adorno (1995) ao discorrer sobre barbárie cita sobre a atrocidade que ocorreu em Auschwitz, nos esclarecendo que a barbárie continuará presente enquanto existirem as condições que geram essa regressão.

Portanto, as raízes antidemocráticas enquadram perfis padronizados, que desconsideram de forma totalitária toda e qualquer diversidade.

Educar demanda senso de coletividade, partilha de saberes e fazeres, pois quando utiliza-se a competitividade como uma ferramenta central nesse processo, a escola assume a função de representar as agressões hierárquicas e elitistas de nossa sociedade, na qual valoriza-se o “ser melhor”.

Por conseguinte, as causas objetivas da barbárie continuarão existindo quando não são rompidas elementos acrílicos, que não são capazes de enxergar a humanidade na/para a diferença.

Seguindo nossa análise, questionamos aos responsáveis dos estudantes: *Você pensa que as atividades e ações da escola de seu(sua) filho(a) colaboram para que ele(ela) tenha mais sensibilidade para a existência de pessoas com deficiências? Fale um pouco sobre sua percepção.*

Sem dúvida. Nós ainda não vivemos a experiência da deficiência física porque não há ainda na Escola Jean Piaget, mas há crianças com outros graus de autismo, tem TDAH. O melhor amigo do Lucas na escola, o João, ele tem TDAH e eles são inseparáveis, é uma coisa. O Lucas, quando quer acelerar o João, ele o abraça (rindo), acho engraçadíssimo [...] O Lucas é super acelerado, mas ele entende a aceleração do amigo. Para além da exposição, que é necessária, há também a sensação de acolhimento. ‘Se me acolhem aqui, devo fazer o mesmo’. (Responsável do Estudante Lucas –TEA – Escola Jean Piaget)

Sim, eu acredito que para ele também, inclusive, de se reconhecer no outro. Porque também tem crianças especiais lá, com outras especificidades, não é? Então, para ele é importante também e ajuda bastante. E eu sei que o Pedro também ajuda as outras crianças a olharem para o mundo, para as outras crianças de forma diferente. Eu vejo esse diálogo [...] (Responsável do Estudante Pedro – TEA – Escola Paulo Freire)

Olha, a escola, ela acolhe de forma muito boa, ela socializa, não é? Ela ensina que as crianças normais passem a conviver com crianças especiais. Porque, assim, hoje, nós temos um mundo muito individualista, racista, preconceituoso, um mundo bem difícil de se conviver. E se essa parte vem da escola, a socialização, onde está ensinando, talvez, amanhã, o futuro seja bem melhor. As crianças estudando com outras crianças que possuem dificuldades ou mesmo que são vítimas de maus tratos em casa, vítimas de violência em casa [...] (Responsável do Estudante Carlos – Indicativos de Altas Habilidades/Superdotação – Escola Paulo Freire)

As responsáveis entrevistadas mencionam sobre a importância dos filhos estudarem/conviverem com estudantes que apresentam deficiências, e relatam que as escolas em que estão matriculados contribuem para o acolhimento desse público estudantil.

As duas mães que possuem filhos com o TEA demonstram através dos relatos que os educandos, sentem-se inclusos, e motivados para acolher outros estudantes que apresentam diferenças específicas.

A mãe do estudante Lucas, cita sobre a relação de amizade que Lucas possui com o amigo João, que apresenta TDAH. É importante pontuar nesse estudo, que o

Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) não se enquadra como deficiência, pois segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o público-alvo pertencente à modalidade de Educação Especial é composto pelos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Portanto, os estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial se refere ao público supracitado, todavia o movimento da inclusão em educação se diz respeito a todos os partícipes da ação educativa. De acordo com o Index Para a Inclusão (2011), o movimento político-pedagógico da inclusão em educação envolve visualizar as diferenças entre crianças e entre adultos, como um recurso para a aprendizagem.

Para a implementação da inclusão em educação no cenário educacional é imprescindível que toda a comunidade escolar esteja empenhada no compromisso político-pedagógico que visa atender cada estudante/sujeito em sua especificidade.

Recordando a maior exigência de Adorno: que Auschwitz não se repita, faz-se indispensável se contrapor as raízes que geraram tamanha barbárie. A educação possui a responsabilidade e o compromisso de superar raízes totalitárias que podem influenciar atitudes e ações não emancipadas para além do muro escolar.

Adorno (1995) retrata que os culpados do que ocorreu em Auschwitz não foram os que foram mortos, mas sim unicamente os sujeitos desprovidos de consciências críticas, que voltaram todo o seu ódio para as vítimas do campo de concentração.

Percebemos que a exigência adorniana para a educação, age na perspectiva de superar toda e qualquer barbárie que pode gerar condições antidemocráticas.

Para a consolidação de espaços mais justos e democráticos é determinante considerar e valorizar a pluralidade de pessoas, costumes e culturas. Oportunizando que a educação seja direcionada e responsiva na/para a diferença, pois a escola quando compreendida como instância formadora possui a tarefa de educar contra a barbárie.

Sob tal contexto, esse papel é posto a todos os educadores da ambiência educativa: responsáveis, professores, funcionários, etc. O combate ao preconceito, discriminação e qualquer que seja o cunho excludente é papel dos atores da ação educativa, para que as condições que geraram Auschwitz de maneira alguma se repita.

Nesta perspectiva, perguntamos aos responsáveis dos estudantes: *O(A) seu(sua) filho(a) estuda numa mesma classe com outro estudante com deficiência? O que pensa sobre isso?*

Que eu saiba, só o João que tem TDAH. O João e o Lucas estudam juntos desde os dois anos de idade, então desde antes do diagnóstico, desde antes de nomes, desde antes de tudo, acho que eles se entendem, se acolhem, se recebem muito bem. Acho essencial. (Responsável do Estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

Na turma do Pedro, não tem. Mas ele já estudou. Em uma turma que tinha outro também [...] Olha, é uma questão assim, nós sabemos que, por exemplo, assim com aluno especial em uma turma reduzida, é um excelente cenário, porque é isso, por exemplo, eu sei que o Pedro, às vezes, precisa de uma pessoa para estar olhando se ele está bebendo água, mas não é só isso também. É estar incentivando-o, de estar passando os feedbacks para a professora de como ele está desenvolvendo [...] Então, o caso de ter outro aluno, eu acredito que, por exemplo, para mim, é muito importante essa presença da monitora. Mesmo que seja só uma [...] porque a presença da monitora fez muito diferença. Então, como seria essa dinâmica, eu não sei como seria, se cada um teria que ter uma monitora? A professora Juliana, por exemplo, fala que não gosta de deixar a monitora sempre com o Pedro. Ela está ali participando com a turma e suas demandas [...] Então, às vezes, também, eu acho interessante deixar a dinâmica mostrar. Eu não vejo problema nenhum em ter na mesma turma, muito pelo contrário, pode ser sempre rico. (Responsável do Estudante Pedro – TEA – Escola Paulo Freire)

Eu acho, assim, uma atitude extraordinária, onde todos conhecem as crianças pelo nome. [...] E o Carlos tem, na turma dele, eu não posso falar muito, porque eu só estive na turma dele uma vez [...] (Responsável do Estudante Carlos – Indicativos de Altas Habilidades/Superdotação)

As mães dos estudantes compreendem a relevância de ter outro educando com deficiência na mesma classe de seu filho. Entretanto, somente o estudante Carlos, matriculado na Comunidade de Aprendizagem estuda comestudante que possui deficiência.

A responsável do estudante Pedro, descreve que na turma de seu filho não possui outro aluno com deficiência, mas que Pedro já havia tido essa experiência. A mãe compreende benefícios nesse processo inclusivo, mas destaca para a turma ser reduzida e a possibilidade de um monitor, pois a presença deste profissional fez uma diferença significativa no desenvolvimento de Pedro. A responsável retrata que em alguns momentos seu filho precisa de uma maior atenção.

É fundamental que os partícipes da comunidade educativa tomem conhecimento sobre como está ocorrendo a participação e a aprendizagem desse público, para que possibilitem ferramentas que visem o acolhimento necessário.

O histórico da pessoa com deficiência foi marcado por exclusão e segregação, no que tange ao contexto educacional, político, cultural, etc. Entretanto, nos dias atuais apesar das inúmeras Políticas existentes, torna-se indispensável a permanente luta para a implementação de seus direitos.

Mais que o acesso a escola, esses estudantes necessitam de uma reestruturação educativa que abracem suas diferenças, e promovam também sua participação, aprendizagem e permanência no contexto escolar.

Negar/negligenciar a educação do público-alvo da educação especial na esfera educativa é colaborar com a barbárie na ambiência educativa. Neste sentido, Theodor Adorno (1995) ao tratar sobre as condições que geraram Auschwitz, aponta que se os sujeitos não fossem profundamente indiferentes em relação ao que ocorre com todos os outros, o holocausto não teria ocorrido, não teriam o aceitado.

Para a consolidação de uma educação e sociedade mais democrática e equânime é fundamental que ocorra consideração por cada sujeito em particular, respeitando e promovendo condições que acolham suas demandas específicas, pois a inclusão em educação está intimamente relacionada à democratização do ensino e da sociedade.

Ainda na perspectiva de compreender sobre o processo de inclusão em educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, questionamos aos responsáveis dos estudantes: *O que seu(sua) filho(a) conta sobre as experiências que têm de convívio com outros estudantes que possuem alguma deficiência?*

A turma do Lucas tem quatro crianças [...] É a turma que eles chamam de turma piloto, é a galera que está lá desde o começo. Realmente, só tem o João que é TDAH leve. Então não tem muito... [...] Nem relato de como ele percebe essas experiências, então dificulta um pouco essa avaliação. (Responsável do Estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

Ele não tem, na sala dele não tem. (Responsável do Estudante Pedro – TEA – Escola Paulo Freire)

Não, talvez ele nem saiba. Assim, eu evito entrar no assunto, mas talvez ele nem saiba que o fato dessa criança que tem na turma dele, ser tão agitada, a verdadeira razão [...] (Responsável do Estudante Carlos – Indicativo de Altas Habilidades/Superdotação)

No que tange aos relatos sobre as experiências de convívio com outros estudantes que possuem deficiências, segundo as narrativas ainda não possuem relatos de experiências com tal público.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico e educacional, perguntamos aos profissionais da educação: *Como está posta a organização do trabalho pedagógico e educacional para o atendimento dos estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial?*

Sim. O currículo. As situações de aprendizagens são previstas a partir do PEI então nós temos o plano de educação individualizado. Esse é um documento que é construído em diálogo também a partir do que as famílias trazem das terapias as quais as crianças estão submetidas [...] O que nós podemos compreender enquanto objetivos e metas a se alcançar tendo essa criança como próprio referencial de seu desenvolvimento? Então nós vamos olhar para criança e para o que a família traz, laudos, pareceres descritivos, opiniões dos terapeutas [...] lógico dialogando com o currículo porque aí nós falamos também que aprendizagem é um direito da criança com deficiência. E nós vamos propor essas situações a partir do plano de educação individualizado [...] Nós temos um grupo de berçário que varia da faixa etária de sete meses a um ano e 11 meses. Nós compreendemos que são crianças que têm diferentes interesses e que estão em diferentes etapas de desenvolvimento [...] Então, nós vamos organizar aquele espaço de acordo com o que eu já conheço daquelas crianças sobre o brincar daquelas crianças, a pesquisa daquela criança e vou propiciar diferentes contextos. Porque é justamente o que vamos propor que é a iniciativa livre. A pesquisa ali. O movimento livre. Da criança para que nós fiquemos tendo que fazer intervenções o tempo inteiro ou direcionando o tempo inteiro [...] Acolhendo a subjetividade. Isso não vai acontecer só com crianças que tem diagnóstico. Vai acontecer com todo mundo. (Gestora da Escola Jean Piaget)

Na escola, tínhamos muita essa questão de um planejamento semanal [...] Toda semana, as educadoras se sentavam com a coordenação e íamos pensando, compreendendo como está o movimento da turma e quais seriam os próximos caminhos. Acho que isso é uma coisa muito importante. Esse constante processo de reflexão, construção coletiva e colaborativa mesmo. Uma coisa que nós sempre trazíamos e dialogávamos era isso. Como fazemos para pensar, trazer, olhar as especificidades dessas crianças. Não só dos alunos com laudo, até mesmo as que não têm, mas que têm necessidades específicas que sabemos [...] Quantas vezes não foi planejado um caminho, que esses alunos tinham outros interesses de investigação. E tudo bem. A criança tem outro interesse de investigação, nós vamos buscar esse outro caminho também para olharmos para a subjetividade daquele aluno. Olhamos para os interesses dessa criança. Acho que esse olhar para essas subjetividades e para a individualidade, não só no coletivo, contribui muito. E cai justamente nessa questão, contribui não só para as crianças que têm laudo, mas para as outras que estão em investigação, ou que possuam necessidades, tempos e interesses diferentes e tudo bem. (Orientadora Pedagógica da Escola Jean Piaget)

É um trabalho de diálogo com as famílias no primeiro momento, na escola a gente tem esse trabalho de contato com as famílias, de compreender quais são as necessidades, de compreender quais são as terapias que eles fazem, quais são os acompanhamentos... Se faz o uso de medicamentos, se não faz, e aí a gente faz uma avaliação que a gente vai fazendo para integrar, como se fosse

um relatório específico de PEI, respeitando esses processos individuais mesmo, a gente vem por esse olhar muito focado do que a criança era, para o que a criança apresenta agora... E aí o que a gente tem é sempre essas reuniões semanais, a gente percebe a partir do nosso plano [...] É a gente, sempre vem com essa conversa do que a gente pode ampliar dos processos desafiadores, e que propostas a gente pode trazer que eles podem se envolver junto com o grupo, então é um trabalho muito de conversa mesmo, de diálogo, entre a coordenação e com as famílias, a gente sempre está trocando, para a gente ir percebendo aonde a gente pode ir ajudando, aonde a gente pode ir melhorar [...] (Professora – Creche – Escola Jean Piaget)

[...] Eu não tenho essa vivência ainda [...] (Professora – Berçário – Escola Jean Piaget)

Olha, de forma geral todos os nossos estudantes estão incluídos em classe regular, a gente segue formatos de acompanhamentos que a secretaria propõem... Aqui eu não tenho sala de recursos, por que para ter atendimento em sala de recurso precisa ter dez estudantes com diagnóstico, para ter sala de recurso e não tem, aí esse semestre para ser mais exata. Há uns dois meses, foi nos disponibilizado para esses estudantes um atendimento em uma sala de recursos de outra escola, no período de contraturno, as famílias levam no contraturno nesse atendimento na sala de recursos, a sala de recursos deveria fazer uma orientação para os professores sobre isso, poderiam ajudar no encaminhamento desses crianças, uma dessas crianças tem monitor atualmente, só uma, e o outro até hoje não teve, e a ideia é que esses monitores ajudem em um atendimento individual, vai ficar ali com a criança o tempo todo, é aquela pessoa a mais na sala de aula para trabalhar em uma parceria com o professor, para que o professor consiga ter um olhar mais individualizado daquela criança, são neste caso, então nesse caso a gente trabalha... A partir de uma avaliação do diagnóstico de uma criança agente propõe atividades diferenciadas para essa criança, dentro do contexto e elas participam em geral da maioria das atividades da turma, é mais ou menos como estamos estruturados. (Gestora da Escola Paulo Freire)

A gente tem uma questão assim, que a gente não tem uma sala de recursos [...] Até porque tem uma questão da Política que tem que ter o número X de estudantes com deficiência para fazer jus, abrir uma sala e as salas que existiam estão fechadas, número de estudantes vai subindo aí para (inaudível)... esse ano a gente conseguiu finalmente uma parceria para que essas crianças tenham uma sala de recursos no contraturno em uma outra escola, elas terem esse atendimento específico para elas [...] a gente tenta também de forma geral, eu e a pedagoga enquanto equipe especializada como a gente não tem essa professora da sala de recursos, a gente vai tentando fazer esse acompanhamento dos educadores, vendo como é que está, sugerindo ideias, materiais... Acompanhando com as famílias alguns processos junto com a com a diretora, vendo as possibilidades, necessidades de pedir um educador social voluntário, para ajudar nos processos, para a criança construir autonomia no espaço da escola, dar auxílio para o professor regente... tem sido algo mais ou menos assim, para as crianças que tem a deficiência com diagnóstico e a gente tem acompanhado vários processos de outras crianças que também possuem necessidades específicas para o desenvolvimento, para a aprendizagem, que a gente também faz esse processo de acompanhar os educadores, de auxiliar as famílias, acompanhar alguns nomes com as famílias, fazer estudo de caso, como as unidades de saúde, de ir buscando redes de quem dar o cuidado integral para essas crianças, então a família, a saúde... Uma criança que a gente conseguiu fazer um encontro, uma criança que hoje está enquadrada com deficiência intelectual... A gente acompanhava ela desde 2018 com várias restrições teve uma situação no parto, faltou oxigenação, enfim era uma criança que tinha uma falta de autonomia muito grande, que ainda não tinha a fala

desenvolvida, várias coisas, e a gente foi acompanhando esse processo assim, achando o contato com profissionais, fazendo esse estudo de caso, para adequar qual a necessidade dessa criança, buscamos parcerias enfim para estar possibilitar que ele se desenvolvesse e fosse ganhando autonomia, é bem bonito de ver o quanto que a criança já está bem mais segura, tem se desenvolvido, bem autônoma nesse processo... (Psicóloga da Escola Paulo Freire)

Fazemos a adequação curricular, existe também um acompanhamento do SOE, o de orientação educacional. Tem a psicóloga da escola também. A detecção curricular é muito importante, porque adequamos as atividades da criança, às necessidades dela, que ela consegue fazer. Por exemplo, o João mesmo, já vai para uma fono, há muito tempo; está lá na escola desde pequenininho. Essa fono mantém contato comigo. Ela me dá de lá, como que está o trabalho, o que tem desenvolvido de lá, existe essa comunicação. É superimportante, é institucional. O último *e-mail* dela que recebi, ela me mandou com as especificidades do Vitor, só que com várias coisas que não estavam condizendo muito; corriji algumas coisas e mandei de volta [...] (Professora – Ensino Fundamental I – Escola Jean Piaget)

Observamos que quanto à organização do trabalho pedagógico e educacional para o atendimento dos estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial, ambas as escolas possuem similaridades de como vem ocorrendo esse trabalho.

As duas escolas não possuem sala de recursos. A Comunidade de Aprendizagem, escola pública, relata que existe uma exigência por parte de sua secretaria, onde é preciso haver um determinado número de estudantes para uma sala ser implementada na escola. Entretanto as educadoras da referida unidade, revela que os estudantes com deficiência atualmente estão sendo atendidos em uma sala de recursos de outra escola.

As escolas investigadas narram que o trabalho para esses estudantes, acontece segundo as suas especificidades educacionais, pois existe um trabalho de parceria com outros setores, como saúde e família para melhor acompanhar o desenvolvimento multidisciplinar dos educandos.

As profissionais da unidade educativa Jean Piaget, mencionam que possuem um plano de educação individualizado para as crianças que possuem deficiência, porém narram que as outras crianças que não apresentam deficiência também possuem planejamentos específicos para seu desenvolvimento.

A Gestora da Escola Jean Piaget pontua: “(...) Acolhendo a subjetividade. Isso não vai acontecer só com crianças que tem diagnóstico. Vai acontecer com todo mundo (...)”. Nesse contexto a Orientadora Pedagógica da mesma unidade, complementa: Uma coisa que nós sempre trazíamos e dialogávamos era isso. Como fazemos para pensar,

trazer, olhar as especificidades dessas crianças. Não só dos alunos com laudo, até mesmo as que não têm, mas que têm necessidades específicas que sabemos (...)”

As narrativas das educadoras revelam cuidado, atenção, responsabilidade e respeito às diversas maneiras de ser e de aprender desses sujeitos/educandos.

É perceptível identificar que tanto nas falas das profissionais da escola privada, quanto nos relatos das profissionais da escola pública existe uma ética em prol do estudante, de forma que suas ações pedagógicas são guiadas a partir de observações e reflexões coletivas diante do educando.

Identificamos que ambas as escolas citam a importância da parceria com a família, na perspectiva de melhor acolher os estudantes. Nesse sentido, a família bem como toda a comunidade possui o papel fundamental no processo da inclusão em educação.

A Psicóloga da Comunidade de Aprendizagem explica que também auxilia nesse processo inclusivo juntamente com a equipe diretiva, auxiliando famílias, estudantes, professores a incluir esse público estudantil.

A profissional da psicologia conta que acompanharam o caso desafiador de um estudante, desde 2018, que possuía variadas dificuldades. Porém atualmente, após a busca de parcerias, acompanhamento multidisciplinar, estudo de caso, dentre outros processos, ocorreram avanços significativos em seu desenvolvimento. O estudando vem sendo atendido na sala de recursos de outra unidade escolar.

Dessa maneira, a Psicóloga lembra: “(...) buscamos parcerias enfim para estar possibilitar que ele se desenvolvesse e fosse ganhando autonomia, é bem bonito de ver o quanto que a criança já está bem mais segura, tem se desenvolvido, bem autônoma nesse processo (...)”.

A inclusão em educação compreendida como um processo inacabável de luta e mobilização objetiva a vivência de experiências menos excludentes e mais justas e solidárias, onde todos (sem exceção) são valorizados e reconhecidos em sua essência humana.

A vertente da exclusão pauta-se no sistema neoliberal instaurado em nossa sociedade de classes, onde desconsidera-se diferenças. Nesse sentido, a interface exclusão orienta práticas segregacionistas seja na escola ou fora dela.

Macedo (2001) explicita que a lógica da exclusão está coerente com a lógica de classes, pois define que classificar é uma forma de organização ou de raciocínio que consiste em colocar os que correspondem ao mesmo critério, no mesmo lugar, na mesma “caixa”.

O autor (2001, p.02) realiza a analogia de classificação com a “caixa”, explicando que classificar é reunir pessoas, objetos, que tenham uma propriedade em comum, e por esse motivo, são insubstituíveis uns pelos outros. Desse modo, exemplifica: “É o caso dos alunos em uma sala de aula. Do ponto de vista da definição, em termos de série ou ciclo escolar, todos são substituíveis entre si, pois obedecem ao mesmo critério. Esse é o poder da lógica da classe: abstrair diferenças.”

Todavia pessoas não são materiais, objetos que podem ser separados conforme cor, formas e tamanhos. Respeitar a pluralidade humana designa como um desafio para uma sociedade mais equânime. A lógica de excluir prevalece na sociedade de classes, de modo que ocorre resistência em conviver com a diferença, com aquele ou aquilo que “foge do padrão da normalidade”.

Classificar não deve ser visualizado como algo negativo, pois “o problema, então, não reside em agrupar as coisas por classe, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe, que cria preconceitos, separa, aliena. (MACEDO, 2001, p.02)

Portanto, o movimento político da inclusão em educação age no sentido de quebrar paradigmas, preconceitos e estigmas que minimizam sujeitos. A perspectiva inclusiva é favorável a diferenças, oportunizando atitudes e relações mais humanas e democráticas de todo e qualquer sujeito/educando.

Seguindo nossa análise, perguntamos aos profissionais da educação: *Em sua concepção, quais são os desafios para a implementação de experiências pedagógicas com “práxis inovadoras”?*

[...] Então, eu acho que... porque é isso, né. ‘Essa criança tem que ser alguém, é o ganhar bem. É o ser bem sucedido, bem remunerado e tudo mais’. Por

mais que pareça absurdo, essa expectativa já chega e às vezes já chega junto com a expectativa de um bebê. Eu acho que esse é um dos desafios [...] Nós vemos aqui na nossa localidade por ser embora... voltamos lá para primeira pergunta. O lugar da palavra inovadora, para mim, por um certo ponto é um pouco, acaba sendo um ponto de desconforto porque nós queremos acreditar... eu gostaria de acreditar que isso fosse o *modus operandi* de todo mundo que trabalha com educação infantil. Todo mundo que acolhe a primeira infância, sabe? Mas aí eu falo também assim de uma localidade que não conhece nenhuma outra possibilidade, que não conhece nenhuma outra oferta de educação infantil. Então eu acabo falando sobre pioneirismo também. Então acho que isso é um desafio assim você formar, no sentido formativo e informativo mesmo, de famílias sobre quais são os reais ganhos, as reais necessidades das crianças nessa etapa da vida [...] Nós somos muito apoiados por literatura para fazer o que nós fazemos [...] Então eu compreendo que é um trabalho também de formação, sabe? Que não se encerra em nós, educadores, que estamos atuando, mas que isso também se desdobra para as famílias [...] (Gestora da Escola Jean Piaget)

O ser humano. (risos) Esse é o maior desafio. Porque uma coisa que existe na Escola Jean Piaget, até falei em uma das perguntas, que existe uma simplicidade. Muitas vezes pensamos em práticas inovadoras, pensamos em algo macro ou coisas assim que precisam, superfora da realidade e supercaras, e vemos que não [...] Que é o quê? Uma roda de conversa. É o sentar, olhar, dialogar, compreender as dificuldades, escutar o outro, aprender a dialogar com essas pessoas. O que vejo de maior dificuldade é, talvez, uma compreensão do ser humano, de nós, enquanto professores, enfim. Não precisamos de muito ah mas "não, porque não há recurso, a escola não tem dinheiro, isso, aquilo" [...] Mas não conseguimos sentar para escutar o outro e o que ela traz, não conseguimos olhar para as situações e para os problemas, dialogar e refletir a partir dele. Acho que uma coisa muito importante é essa questão desse tempo de escuta, o diálogo, não só o escutar, mas essa possibilidade de conversa. Uma coisa que sinto e que vejo muito, vou trazer um pouco disso, não de uma comparação, mas do que tenho presenciado hoje e que já havia sinalizado, sinto muita falta de sentar-se em roda com os outros professores, outras pessoas, não só com os educadores, outros indivíduos que estão na escola para dialogar e refletir, compartilhar práticas [...] não me lembro exatamente, mas tinha um educador que falava: "Na educação avançamos três passos e voltamos 30". Porque parece que existe esse apego, a tradição ao tradicional, aquilo, e é quase uma dificuldade de romper esse olhar. Acho que é isso. Não é jogarmos tudo fora [...] para compreender que o mundo hoje é diferente de 20 anos [...] (Orientadora Pedagógica da Escola Jean Piaget)

Os desafios, aqui a gente nem pode dizer que as turmas são cheias, mas pelo menos o meu grande desafio foi à desconstrução, de desconstruir que nem tudo que a gente vai pensar, vai funcionar, nem tudo que a gente vai perceber como interessante, de repente a gente vai trazer e vai ser sucesso, e nesse desafio que você vai perceber, o que vai ser o interesse, que parte de um pequeno grupo, mas vai atingir os demais... [...] Quando eu entrei aqui, eu tive muita dificuldade de me colocar nesse lugar como ouvinte, e também de ter esse olhar sensível para o cotidiano, para que eu pudesse perceber, do que, que do cotidiano eu poderia ampliar, e também compreender esse cotidiano como uma aprendizagem contínua, porque toda tarefa do cotidiano aqui na Escola Jean Piaget é vista como aprendizagem é vista como desenvolvimento, desde a hora de escovar os dentes, fazer a troca de fraldas, banho, a gente vai considerar que tudo está sendo aprendizagem, então de que forma eu vou olhar para isso e eu vou ampliar essa forma desse fazer, para uma coisa pedagógica, com intencionalidade, minucioso de uma formação mesmo [...] (Professora – Creche – Escola Jean Piaget)

Eu acredito que a aceitação por parte também das famílias e dos educadores, porque nem todos os educadores têm só essa experiência. Então tem muita coisa que é inovadora de fato para nós enquanto educadora e para os alunos e para as famílias que também recebem. Nós recebemos essas crianças e essas famílias que também levam as crianças para a escola [...] Então tem muita coisa que é questionada. Por que fazer isso? Mas por quê? De outra forma não está certa? E aí, enfim, músicas que são cantadas que não cantamos tanto. Então as que são feitas com autoria 100% da criança. Então eu acho que também ter essa dificuldade de como falamos com as crianças. Lá nós temos um respeito muito grande por todas as crianças, por cada indivíduo [...] muitas vezes ficamos: ‘Caramba, nós falávamos isso em outra escola e era tão comum. Tão normal gritar’ Não é comum gritar [...] E aí lá vamos aprendendo que podemos abaixar e falar com calma. E se falarmos com calma aquela criança também vai se acalmar [...] Se precisar tirar da sala nós tiramos para conversar [...] Porque lá é muito diferente, sabe, o mesmo espaço. Então é o trabalho que às vezes pegamos para fazer e às vezes até me peguei fazendo isso de fazer assim: ‘mas você pode pintar aqui’ e aquela criança não quer pintar dentro daquele espaço. Querer pintar em outro espaço. Tem horas que compreendemos que aquela criança quer pintar em outro lugar. E pode. (Professora – Berçário – Escola Jean Piaget)

[...] É uma escola pública do DF, e apesar dos projetos diferenciados a gente não recebe nenhum apoio diferente [...] então a forma de gestão, o plano direção tem que ser feito da mesma forma, os recursos são o mesmo que uma escola desse mesmo porte recebe[...] agente é uma escola pública, periférica e como agente esta sujeita a todas as normatizes, as diretrizes, a gente tem questões e desafios, um dos nossos desafios para ajustar a proposta, eu tenho uma dificuldade enorme de equipe, os professores que agente chama de “temporários”, eu tenho um professores que estão aqui desde do início do projeto, e tenho professores que chegam todo início de ano... Eles não sabem que a instituição tem essa proposta diferente [...] O grande desafio é a falta de apoio institucional, mais recursos humanos, financeiro, eu acho que existe espaço para a inovação dentro da secretaria de educação, os professores buscam isso, mas é muito difícil você fazer essa engrenagem girar sem apoio [...] e aí coisas simples dentro de uma secretaria como o processo de rotação de professores, apoio com relação aos monitores, são coisas que impactam diretamente, por exemplo na execução da proposta [...] (Gestora da Escola Paulo Freire)

Eu acho que a questão é a neutralização de formato de escola que a gente tem. acho que é um grande paradigma que a gente precisa estar quebrando isso. A gente tem muita resistência para pensar, diferente da educação, muito mesmo! Acho que isso é um grande desafio inicial, aí a gente vai ter... Começando com os profissionais da educação, que é bem difícil a gente sair da caixinha, mas aí a gente vai estar falando também das famílias, tem as famílias, aí ela diz: mas eu não vivi essa escola diferente, como assim né? As políticas educacionais também que as vezes restringem essa possibilidade, isso também é um desafio, o sucateamento da educação, os desafios são muitos... [...] (Psicóloga da Escola Paulo Freire)

[...] Os desafios são o seguinte: primeiro, para uma comunidade de aprendizagem de fato, é você estar na comunidade. É a primeira coisa. Primeiro grande desafio é a distância. É você por próximo dentro, ser a comunidade ali. Outro desafio, a estrutura educacional [...] Recursos, que nem são tantos recursos, são mais recursos humanos; precisamos de pessoas, de adultos ali. [...] A maior dificuldade, acho que é a distância da escola e da comunidade; das crianças que estudam nessa escola, ela tem que morar perto dessa escola, o número de adultos por criança e recursos financeiros para a escola mesmo. Não é nem um salário de professor para escola. [...] (Professora - Ensino Fundamental I- Escola Paulo Freire)

A partir das narrativas identificamos que as profissionais da educação citam variados desafios, que obstaculizam experiências pedagógicas com práxis inovadoras.

Podemos enfatizar inicialmente a fala da Gestora da Escola Jean Piaget, que retrata que algumas famílias colocam expectativas que não convergem ao desenvolvimento da primeira infância. A profissional salienta, que algumas famílias possuem a seguinte preocupação: “Essa criança tem que ser alguém, é o ganhar bem. É o ser bem sucedido, bem remunerado e tudo mais. Por mais que apareça absurdo, essa expectativa já chega e às vezes já chega junto com a expectativa de um bebê.”

Esse desafio de desconstruir o olhar engessado em prol da educação, também é visualizado nas falas da Comunidade de Aprendizagem, visto que algumas famílias também possuem a dificuldade de compreender a práxis inovadoras. Nesse sentido, a Psicóloga da Comunidade de Aprendizagem, destaca: “(...) tem as famílias, aí ela diz: mas eu não vivi essa escola diferente, como assim né?”

Adorno ao tratar sobre nossa organização de mundo menciona que:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante, hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. (ADORNO, 1995, p. 193)

Educar para a emancipação em uma sociedade burguesa condiz com luta e mobilização para novas ações contrárias as meras reproduções. Poderá haver educação para a emancipação em uma escola sem atitudes para a mudança? Qual o papel da escola em nossa organização de mundo?

Podemos perceber que o processo de desconstrução rumo a experiências práticas inovadoras, também é um desafio para os profissionais da educação. Nesse sentido, o corpo docente, bem como todos os integrantes da ação educativa necessita refletir frente aos seus fazeres pedagógicos. Dessa maneira, a Psicóloga da Comunidade de Aprendizagem, revela: “(...) A gente tem muita resistência para pensar, diferente da educação, muito mesmo! Acho que isso é um grande desafio inicial, aí a gente vai ter...

Começando com os profissionais da educação, que é bem difícil a gente sair da caixinha (...)"

Sair da “caixinha” é difícil, mas é possível. A educação ocorre em um processo de devir, ou seja, está em constante construção, e esta não pode se dar de maneira solitária, mas sim com fortes laços coletivos, que se propõem a vivenciar, e sobretudo refletir sobre a educação que temos e a que queremos.

Analizamos que ambas as escolas se propõem em vivenciar uma educação inovadora, ressignificando suas práticas, e sobretudo, refletindo sobre as mesmas. Pacheco (2012, p.49) sinaliza que: “Uma atitude é uma atitude. E uma vida feita da constante demissão de atitudes é uma vida... Sem atitude. Para salvar a pele, perde-se o sentido da vida; para poupar incômodos, perdemos-nos a nós mesmos.”

A ausência de atitudes em prol de uma educação emancipada contribui para a cultura da passividade, onde aceita-se práticas irreflexivas.

Assim, a educadora do berçário da Escola Jean Piaget, menciona sobre o ressignificar de práticas: “(...) muitas vezes ficamos: ‘Caramba, nós falávamos isso em outra escola e era tão comum. Tão normal gritar’ Não é comum gritar [...] E aí lá vamos aprendendo que podemos abaixar e falar com calma. E se falarmos com calma aquela criança também vai se acalmar (...)”. A professora narra que na Escola Jean Piaget, o modo de se direcionar ao aluno não é gritando, mas dialogando, pois compreendem que podem exercer uma práxis respeitosa.

Nessa perspectiva, a educadora que atua na creche, na mesma escola supracitada, menciona: “[...] Quando eu entrei aqui, eu tive muita dificuldade de me colocar nesse lugar como ouvinte, e também de ter esse olhar sensível para o cotidiano (...)"

Sobre a configuração escolar, o educador Pacheco esclarece:

Escola é construção social, currículo é construção histórica e reflete ideologia. Até há pouco tempo e excetuando algumas esparsas experiências, a Educação escolar era entendida apenas como treinamento no domínio cognitivo, sendo ostracizadas as dimensões do afeto, da emoção e até mesmo da espiritualidade. Ignorava-se que currículo não é apenas conteúdo, mas também múltiplas experiências proporcionadas ao aluno. Entre elas, a aprendizagem da autonomia. Então, adotemos o princípio kantiano, que nos diz que o objetivo principal da Educação é o de desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz. (PACHECO, 2012, p.17)

Reflexão e ação devem estar interligados para novos fazeres. Entretanto para experienciar práxis transformadoras é fundamental desapegar de velhas concepções que não contribuem para autonomia, responsabilidade e emancipação do público estudantil.

Além do desafio eminente que trata-se de desconstruir paradigmas que criam barreiras para experiências com práxis inovadoras, as profissionais da educação também citaram outros desafios postos para a ressignificação escolar.

A Escola Paulo Freire, que trata-se de uma instituição escolar pública perpassa por diversos desafios que criam barreiras para a implementação de seu projeto escolar. A gestora da instituição escolar expõe que: “(...) É uma escola pública do DF, e apesar dos projetos diferenciados a gente não recebe nenhum apoio diferente (...)”

A profissional ainda menciona que ocorre falta de apoio institucional, recursos humanos, financeiro, dentre outros. A gestora sinaliza que: “(...) eu tenho uma dificuldade enorme de equipe, os professores que agente chama de “temporários”, eu tenho um professores que estão aqui desde o início do projeto, e tenho professores que chegam todo inicio de ano... Eles não sabem que a instituição tem essa proposta diferente (...)”

Dessa maneira, a educadora da modalidade de Ensino Fundamental, da Comunidade de Aprendizagem também expressa seu descontentamento com a falta de recursos humanos, pois é necessário a presença de mais integrantes da educação para melhor atender a demanda escolar, e mais que isso é fundamental que não ocorra a rotatividade de profissionais. Esse fator de rotação de professores é frisado pela gestora como um dos desafios para a implementação do projeto, visto que obstaculiza a continuidade da proposta de vivenciar experiências pedagógicas mais inovadoras.

É fundamental criar estratégias/soluções que oportunizem uma educação que ressignifique suas práticas, nesse contexto a Psicóloga da Comunidade de Aprendizagem revela que um dos desafios para a implementação de experiências inovadoras, trata-se do sucateamento da educação e políticas públicas que às vezes restringem essa possibilidade.

O educador Damasceno (2010) aborda que todos os partícipes da comunidade educativa pode/deve agir na reestruturação da instituição escolar para que a mesma se

torne mais acolhedora, atendendo não somente os estudantes com deficiência, mas também todos aqueles que se encontram excluídos, isso se designa aos mais pobres, negros, indígenas, dentre outros.

Assim, a esfera social e educativa necessita se mobilizar para uma reestruturação significativa no sistema de ensino, pois para a consolidação de práxis inovadoras e inclusivas, torna-se urgente o rompimento de posturas instituídas e instituintes elaboradas unicamente para homogeneizar sujeitos/educandos e práticas.

Dessa maneira, para concluir nosso estudo, questionamos aos responsáveis dos estudantes: *Em sua compreensão, quais são os obstáculos/desafios para a concretização de experiências escolares mais inovadoras e inclusivas?*

A primeira dificuldade, acho, é numerário. Para que você tenha uma educação inclusiva, você precisa ter um número menor de estudantes em sala de aula, perto do número de ajudantes, mediadores e professoras [...] Isso torna o processo mais caro, mais VIP, e, por isso, menos lucrativo. A segunda dificuldade, acredito, é de educação familiar. Os pais não querem lidar com a questão de explicar para os filhos a diferença em casa. Eles são confrontados com ela na escola, são obrigados a, primeiro, se informarem, e a, segundo, se posicionarem, trazerem alguma visão de mundo, que é uma coisa que ninguém quer fazer. A terceira, acredito, é também uma disposição de adaptação, porque você criar bem, criar possibilidades, acompanhar novos ritmos, é uma coisa que exige disposição, não é? [...] (Responsável do Estudante Lucas – TEA – Escola Jean Piaget)

Olha, eu acho bem bacana essa pegada da Escola Paulo Freire, como eu disse, eu não conheço, não tenho notícia de outra escola assim, pública pelo menos, que tenha tanto acesso, tanta visibilidade para os alunos especiais que ela acolhe. Acho muito interessante [...] O particular de um especial, é bem particular. E é bom também coletivizar isso [...] (Responsável do Estudante Pedro – TEA – Escola Paulo Freire)

O que vemos é que existe um desafio grande, devido à política educacional, o alto custo de tudo [...] O que falta, no meu ponto de vista, seria mais investimento na parte de educação, cultura, para que pudesse valorizar mais todas as escolas, de um âmbito de modo geral [...] (Responsável do Estudante Carlos – Escola Paulo Freire)

A responsável do estudante Lucas, chama a atenção para a relevância de existir um menor número de estudantes em sala de aula, atentando que esse número precisa ser coerente com a quantidade de ajudantes, mediadores e professores. Além desse fator, a mãe do estudante narra o desafio da educação familiar para colaborar com a educação escolar e a adaptação que é preciso ter para acompanhar “novos ritmos”.

A responsável do estudante Pedro da Comunidade de Aprendizagem, relata sua satisfação com a educação escolar de seu filho, enfatizando que não tem conhecimento

de outra unidade educativa que atua dessa maneira, acolhendo os estudantes que possuem deficiência. Desse modo, enfatiza: “(...) como eu disse, eu não conheço, não tenho notícia de outra escola assim, pública pelo menos, que tenha tanto acesso, tanta visibilidade para os alunos especiais que ela acolhe. (...)”

O relato da mãe de Pedro apresenta contentamento acerca da aprendizagem, participação e inclusão de seu filho, que possui o TEA. A responsável destaca a importância de “coletivizar” essa dinamicidade acolhedora da unidade educativa.

Nesta perspectiva, a responsável do estudante Carlos, também matriculado na Escola Paulo Freire sublinha a necessidade de um maior investimento no campo da educação e da cultura, para que pudesse valorizar todas as escolas.

Dessa maneira, para a implementação de escolas com experiências inovadoras e inclusivas, também torna-se indispensável a parceria da instituição familiar para fortalecer o processo de humanização da escola e da educação contemporânea.

“Sabias que escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram (...)”

José Pacheco

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há a urgência de questionar a escola que temos e sua pedagogia tradicional estática, resistente a mudanças. Pesquisas do campo educacional denunciam/anunciam o atentamento para repensar o funcionamento institucional, que não mais dialoga com a demanda escolar.

O processo de aprendizagem requer a desbarbarização da educação, para que avance para a ressignificação das práticas pedagógicas, eliminando barreiras atitudinais, curriculares, física-arquitetônicas, etc.

Urge rever os conceitos de espaço e tempo de aprendizagem, para que os “paidagogos” não mais conduzam as crianças da comunidade para a escola, mas as libertem da reclusão num gueto escolar e as devolvam à comunidade, na qual a escola constitui um nodo de uma rede de aprendizagem colaborativa. (PACHECO, 2014, p.11-12)

Para a construção de uma práxis pedagógica desbarbarizada é imprescindível eliminar elementos que produzem e reproduzem barbáries. Adorno salienta que:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação, e justamente em instituições como a sua, que desempenha um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha hoje, então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que — e isto é Freud puro — justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura. (ADORNO, 1995, p. 157)

Neste contexto, para uma educação que não represente os perigos da barbárie, temos que assumir o compromisso com objetivos educacionais contrários a movimentos excludentes. A modelagem de pessoas na sociedade contemporânea, ainda é uma realidade que não contempla saberes e fazeres diversificados.

A responsabilidade de mobilizar uma educação que não estigmatize, exclua e segregue é posta a cada em particular.

Sob tal perspectiva, para apresentar nossas considerações finais, retornamos às questões e objetivos deste estudo:

- Sobre o que se entende/afirma por/como práxis inovadoras, analisamos que os sujeitos participantes do estudo apresentam unanimidade em seus posicionamentos críticos-reflexivos, pois enfatizam a urgência em ressignificar o sistema educacional. É exposto a necessidade de reformular nossa educação, através de experiências pedagógicas mais inovadoras e inclusivas. Identificamos que os sujeitos que integram essa pesquisa, compreendem que incluir se diz respeito a acolher a subjetividade humana, seja ela relacionada à pessoa/educando com deficiência ou não, pois nas narrativas e nos Projetos Pedagógicos analisados, identificamos que a inclusão é intrínseca ao acolhimento de todo e qualquer sujeito/estudante do chão escolar. As escolas investigadas sinalizam e reconhecem que cada educando possui suas especificidades, assim promovem ações na perspectiva de atender as mesmas.
- Referente aos impactos que a práxis inovadoras pode trazer para o processo de inclusão em educação, identificamos que contribuem de maneira significativa, pois são diversos os impactos positivos. As escolas pesquisadas possuem práxis com novas posturas, nas quais priorizam o respeito pela cidadania de seus educandos, educadores, famílias, funcionários e integrantes em geral. Colocam seus estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, os enxergando como partícipes ativos na construção do currículo escolar. Dessa maneira é perceptível o alinhamento de teoria e prática, não havendo dissociabilidade neste processo. Nesse sentido, identificamos que a partir de práxis inovadoras todos são educadores e aprendizes, de maneira que demonstram maior envolvimento

com todos da comunidade escolar, promovendo assim ações pedagógicas que incluem famílias, estudantes e moradores, dentre outros integrantes da ação educativa. As escolas apresentam práticas inovadoras e inclusivas que consideram a pluralidade estudantil, sejam esses pertencentes à modalidade de Educação Especial ou não. Vivenciam experiências pedagógicas inerentes a criticidade, autonomia e protagonismo estudantil, colaborando para aprendizagens mais significativas e que motivam os educandos. Identificamos assim que contribuem para a escolarização dos estudantes que possuem deficiências, de forma que buscam práxis condizentes a permanência, participação e aprendizagem desse público, possibilitando atitudes e relações mais humanas e emancipadas.

- Quanto à contribuição para a democratização escolar no que se refere às escolas com práxis inovadoras, constatamos que colaboram enriquecendo o currículo educativo, pois as narrativas da entrevista semiestruturada, as participantes do estudo trazem diversas reflexões e temas indispensáveis, como educação antirracista, cultura indígena, sustentabilidade, respeito pelas diferenças, dentre outros. Observamos que ambas as escolas trabalham com variados eventos e ações que atuam na perspectiva de levar as práticas pedagógicas para além do muro escolar, partilhando saberes e fazeres não somente para os responsáveis de seus estudantes, mas também para todo os sujeitos da comunidade local. As unidades educativas buscam o compromisso de encorajar seus partícipes para o alcance do esclarecimento e autorreflexão. Possibilitam aos seus estudantes o direito de fala, de ser escutado e de ser compreendido como sujeito ativo em sua comunidade educativa, empoderando seu público a experienciar uma escola mais solidária e democrática.

- No que tange a organização político-pedagógica das escolas que adotam a práxis inovadora em seu cotidiano educativo, verificamos que as escolas possuem consonância em algumas questões de seu trabalho pedagógico e educacional. Neste sentido, ambas as unidades escolares referenciam o Projeto Pedagógico como um instrumento central de seu fazer, fundamentando-se no documento para direcionar e planejar suas ações educativas. Outro ponto similar presente no sistema organizacional das escolas, se diz respeito à busca pela indissociabilidade entre teoria-práxis, de forma que procuram fundamentação teórica para os seus fazeres diários. Assim, possuem encontros formativos semanalmente para estudos, planejamentos e trocas de conhecimento. As escolas investigadas adotam princípios e valores que guiam suas práticas cotidianas, fazendo com que o processo de aprendizagem seja construído coletivamente, e não de forma solitária e passiva. Nesta perspectiva possuem o olhar diferenciado para o estudante, o visualizando como sujeito protagonista do conhecimento, donos de saberes e identidade cultural.
- Sobre a organização político-pedagógica da escola inovadora contribuir para o processo de inclusão em educação, observamos que as experiências pedagógicas contribuem para a inclusão, de maneira que consideram as subjetividades do público estudantil, seja ele pertencente a modalidade de Educação Especial ou não, sendo responsivas com a diversidade estudantil presente no chão escolar, priorizando assim a participação de seus educandos em suas ações pedagógicas. Nesta perspectiva, quanto a organização do trabalho pedagógico e educacional para o atendimento dos estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial, verificamos que ainda não possuem salas de recursos, porém os estudantes que são matriculados na Escola Paulo Freire são atendidos em outra unidade escolar. Ambas as escolas

investigadas trabalham de acordo com as especificidades educacionais de seus estudantes, realizando parceria com outros setores, como saúde, família, psicologia, etc. Essa dinamicidade age no sentido de aperfeiçoar o acompanhamento multidisciplinar dos estudantes. É perceptível observar no trabalho educacional e pedagógico das escolas ética, respeito e responsabilidade as variadas maneiras de ser e de aprender dos sujeitos/educandos. Desta maneira, identificamos que as práticas pedagógicas são direcionadas a partir de observações e reflexões coletivas em prol do educando. É verificada atenção especial para a presença das famílias no processo de escolarização desses educandos, oportunizando a relação família-escola para o aprimoramento da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

- No que tange aos desafios para a implementação de experiências pedagógicas com práxis pedagógicas, constatamos variados desafios que obstaculizam a educação inovadora. Um dos desafios se refere ao olhar engessado que algumas famílias possuem em prol dos fazeres diferenciados, apresentando pré-conceitos diante da práxis escolar. Além disso, o processo de desconstrução para vivenciar experiências práticas inovadoras, também é um desafio posto aos profissionais da ação educativa, de modo que é necessário quebrar paradigmas e promover reflexões coletivas, diante a educação que temos e a educação que queremos. Todavia analisamos que as duas unidades escolares, se propõem em vivenciar experiências pedagógicas inovadoras e inclusivas, que ressignifica a educação escolar e acolhe seus educandos. No que se refere à instituição escolar pública investigada, podemos citar outras barreiras como falta de apoio institucional, falta de recursos humanos e financeiros, rotatividade de profissionais, dentre outros. A Escola Paulo Freire, relata que após a Pandemia vivenciou os desafios supracitados que atingiram diretamente sua organização

pedagógica, prejudicando sua práxis diferenciada. Neste contexto, torna-se necessário que o sistema de ensino por inteiro, priorize ações e mobilizações para a (re)construção de escolas com experiências mais inclusivas, inovadoras e solidárias.

A aprendizagem trata-se de um processo coletivo, por conseguinte os integrantes da ação educativa devem possibilitar uma escola direcionada para experiências pedagógicas mais emancipadas e humanas.

Apresenta-se como imperativo ético que assumamos o desapego, sem o qual apenas fomentamos crônicas dependências naqueles com quem compartilhamos a existência. Fomentemos uma autonomia, que não é autossuficiência e solidão, mas algo que se exerce relativamente ao outro, com o outro, sem desistir do outro, embora, como diria Clarice Lispector, 'aquilo que é verdadeiramente imoral é ter desistido de si mesmo'. (PACHECO, 2012, p. 16)

Qual pedagogia partilhamos com nossos estudantes? Estamos dispostos a práxis emancipatórias? A vivência de experiências intrínsecas a emancipação demanda desapego, mas sobretudo esclarecimento.

Para a desconstrução de estereótipos que minimizam e discriminizam a pluralidade de nossa esfera social, a escola deve mobilizar práxis que rompam com concepções excludentes, oferecendo lentes para uma leitura de mundo mais crítica e menos fragmentada.

Portanto, constatamos que a organização político-pedagógica das escolas com práxis inovadoras contribui para o processo de inclusão em educação dos estudantes, sejam ele pertencentes à modalidade de Educação Especial ou não, de maneira que atuam na educação escolar considerando a subjetividade de cada educando, priorizando o protagonismo infantil, participação e inclusão.

Referências

- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ALMEIDA, M. S. R. **Escola da Ponte: história e trajetória**, 2009. Disponível em: Inclusão Brasil, Blogspot.
- ALVES, R. **A Escola que Sempre Sonhei Sem Imaginar que Pudesse Existir**. Campinas, SP: Papirus; ME. 2004.
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3ª Ed. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de Julho, Brasília, DF, Senado.
- _____. 1994. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** n.9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei. Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.
- _____. **Norma Brasileira. ABNT, 9050**. Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Resolução nº. 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Nota Técnica N°04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, 2014

_____. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 13.005/14. MEC, 2014.

_____. **O Plano Municipal de Educação – Caderno de Orientações**. MEC, 2014.

_____. **LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), MEC, 2015.

ESCOLA PAULO FREIRE – ESCOLA PAULO FREIREP, **Projeto Político Pedagógico**, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2020.

COSTA, V. A. da. **Educação escolar inclusiva: Demanda por uma sociedade democrática**. Revista Cadernos de Educação Especial: 2003, nº 22, pp.3.

CROCHÍK, J. L. **Aspectos que permitem a segregação na escola pública**. In: Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia- 6ª Região, 1997.

_____. J. L. **Preconceito e Inclusão**. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, vol 3, nº1, 2011.

DAMASCENO, A. R. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas SobrinoPôrto**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

_____. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

ESCOLA DA PONTE. **Escola Básica da Ponte. Fazer a Ponte:Projecto Educativo**. Portugal, 2003.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**.Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

_____. **Paulo. Pedagogia do Oprimido**.Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Max & ADORNO. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas**. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. de. & TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Lino de. **Fundamentos Para uma Educação Inclusiva**. Artigo publicado na Revista de Psicologia da educação, editada pela PUC-sp, nº 13, 2º, pp. 29-51, 2001.

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCH, M.D.; **Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais Políticas de inclusão**. PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. R. (Orgs) Educação especial e inclusão escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ. UFRJ. 2011.

PACHECO, José.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão. Um guia para o aprimoramento da equipe docente**. São Paulo: Artmed Editora, 2006.

_____. **J. Aprender em Comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

_____. **J. Dicionário de Valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

SANTOS, M. P.; SANTIAGO, M. C. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação**. In: Colóquio Internacional de Políticas e práticas curriculares, 2010, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa, 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº. 7, maio 2003, p.78-91.

_____. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2012.

_____. M. P. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética**. XVI ENDIPE – UNICAMP, Campinas. 2012.

SILVA, Bruno de Souza. **Escola e Formação para a Democracia: O caso do Projeto Âncora**. Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – USP, 2018.

SILVA, TeotoniaJosineide. **Escola Projeto Âncora: Um Novo Jeito de Fazer a Educação**. Artigo publicado na Revista de Administração Educacional da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, 7-10 jun. 1994, Salamanca. *Anais* [...]. Salamanca: Unesco, 1994. Tema: Acesso e qualidade.

ANEXO 1

Ficha de Caracterização



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

PESQUISA: NOVAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM COMO PONTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ORIENTANDA: PATRÍCIA FERREIRA DE ANDRADE.

ORIENTADOR: Prof. Dr. ALLAN DAMASCENO.

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

Sr(a) _____

Por gentileza, solicitamos o preenchimento dos dados abaixo que constituem o questionário de caracterização dos sujeitos deste estudo, necessários para a execução da Pesquisa de Doutorado em Educação, acima nomeada.

1) Nome ou pseudônimo: _____

2) Sexo: () Feminino () Masculino

3) Data de nascimento: ____/____/____

4) Há quanto tempo trabalha na presente unidade de ensino: _____

5) Qual sua função? _____

6) Qual sua carga horária na escola investigada para esse estudo? _____

7) Em que ano você iniciou suas atividades como funcionário (a) da referida rede pública de ensino?

9) Você já havia trabalhado em outra unidade escolar com praxis pedagógicas fundamentadas no educador José Pacheco?

10) Qual sua formação:

Ensino Fundamental: () Completo () Incompleto

Ensino Médio: () Completo () Incompleto

() Formação geral

() Curso de Formação Profissionalizante - Qual?

Ensino Superior: () Completo () Incompleto

() Bacharelado -

Qual? _____

() Licenciatura -

Qual? _____

10) Você fez ou faz algum curso de extensão e/ou aperfeiçoamento?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, qual curso?

11) Você realizou curso de Pós-Graduação?

() Sim

() Não

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Em caso afirmativo, qual curso?

12) Você participa ou participou de algum encontro/seminário/palestra/curso oferecido que tenha debatido o processo de inclusão em educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Qual(is)?

13) Este espaço é para esclarecimentos que você considere importantes e que não foram contemplados nas questões deste questionário. Fique a vontade para escrever o que considerar necessário.

Obrigada por sua colaboração!

ANEXO 2

Roteiro de entrevista semiestruturada destinado aos profissionais da educação:

- 1) *O que você pensa/compreende sobre “práxis inovadoras” em educação?*
- 2) *O que você pensa/compreende sobre o processo de “Inclusão em Educação”?*
- 3) *Você identifica impacto(s) em relação ao processo de “Inclusão em Educação” promovidos pelas “práxis inovadoras”? Se sim, qual (is)?*
- 4) *Em sua concepção as experiências dessa escola contribuem para a democratização escolar?*
- 5) *Como está organizado o trabalho pedagógico e educacional desta unidade de ensino (existência de projeto político-pedagógico, ocorrências de reuniões, organização da equipe de profissionais, entre outras variáveis)?*
- 6) *O que você pensa sobre as ferramentas/recursos/estratégias pedagógicas adotadas em sua escola? (dispositivos pedagógicos baseados em valores e princípios, projeto individual, roteiros de estudo, dentre outros.)*
- 7) *Como você compreende o seu fazer educacional na organização político-pedagógica de sua escola?*
- 8) *Em sua concepção, a organização político-pedagógica da escola com “práxis inovadoras” colabora para o processo de Inclusão em Educação? Justifique.*
- 9) *Como está posta a organização do trabalho pedagógico e educacional para o atendimento dos estudantes pertencentes à modalidade de Educação Especial?*

10) Em sua concepção, quais são os desafios para a implementação de experiências pedagógicas com “práxis inovadoras”?

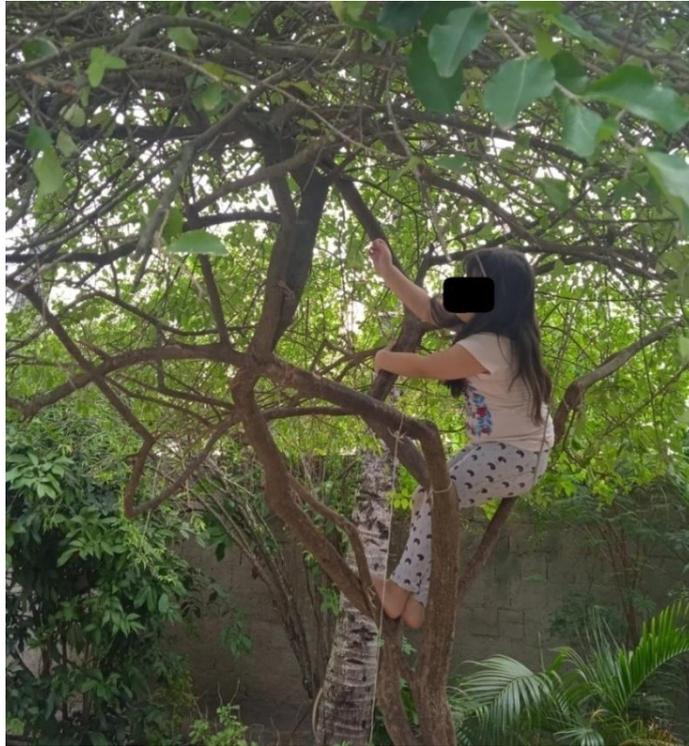
Roteiro de entrevista semiestruturada destinado aos responsáveis dos estudantes:

1. *Fale um pouco sobre a escola que seu filho(a) estuda.*
2. *O que você pensa sobre as escolas que possuem práticas diferentes daquelas escolas onde você estudou?*
3. *O que você pensa sobre crianças e jovens com e sem deficiência estudarem juntos numa mesma sala de aula? Você teve estas experiências no seu processo de escolarização?*
4. *Como você percebe o processo de aprendizagem de seu filho(a), comparado ao seu, quando estava com a mesma idade em um outro “tipo” de escola?*
5. *Você pensa que as experiências da escola onde seu filho(a) estuda o(a) ajudam a conviver melhor com as diferenças humanas? Se sim, como?*
6. *Você já participou de alguma ação da escola de seu filho (a)? (reuniões, encontros formativos, eventos, dentre outros)? Se sim, qual(is)? Fale como foi.*
7. *Comparando a organização pedagógica da escola de seu filho(a) com a escola que você estudou, percebe diferença(s)? Qual(is)?*
8. *O que você pensa sobre as atividades e ações que ocorrem na escola de seu filho(a)?*
9. *Seu(sua) filho(a) costuma falar sobre vivências que têm na escola? O que pode nos contar sobre isso?*
10. *Como é a sua participação na tomada de decisões sobre a educação de seu filho(a) na escola? Fale sobre estes momentos.*

11. *Você pensa que as atividades e ações da escola de seu(sua) filho(a) colaboram para que ele(ela) tenha mais sensibilidade para a existência de pessoas com deficiências? Fale um pouco sobre sua percepção.*
12. *O (A) seu(sua) filho(a) estuda numa mesma classe com outro estudante com deficiência? O que pensa sobre isso?*
13. *O que seu(sua) filho(a) conta sobre as experiências que têm de convívio com outros estudantes que possuem alguma deficiência?*
14. *Em sua compreensão, quais são os obstáculos/desafios para a concretização de experiências escolares mais inovadoras e inclusivas?*

ANEXO 4

Fotos da visita à escola Jean Piaget



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)



Fonte: Própria (2022)