

**UNESCO
UFRJ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
7ª. COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO HELENA ANTIPOFF**

**RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA: DESENVOLVENDO POLÍTICAS E
PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO
DO RIO DE JANEIRO**

**Pesquisadora-Coordenadora: Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos
Pesquisadora-Colaboradora: Profa. Dra. Rosita Edler Carvalho
Assistentes de Pesquisa: Luciane Porto Frazão de Souza e Camila Portes**

Rio de Janeiro, março de 2002

RESUMO

SUMÁRIO

Introdução	5
Organização da Paisagem	5
1. O Contexto Nacional	5
1.1 - Características Geográficas	5
1.2 - Características Geo-Políticas	8
1.3 - Características Sócio-Econômicas.....	9
1.3.1 - Sistema de Trabalho Brasileiro	10
1.3.2 - Previdência Social Brasileira.....	12
1.3.4 - Sistema Educacional Brasileiro	15
2. O Contexto do Estado.....	21
2.1 - - Características Geográficas	22
2.2 - Características Geo-políticas.....	22
3.O Contexto Municipal.....	22
3.1 - Características Geográficas e Geo-Políticas	23
3.1.1 - <i>O Município do Recreio dos Bandeirantes</i>	24
3.1.2 - O Município de Jacarepaguá.....	25
3.2 - Características Sócio-Econômicas.....	26
3.2.1 - Sistema de Saúde da Cidade do Rio de Janeiro	26
3.2.2 - Sistema de Emprego da Cidade do Rio de Janeiro.....	27
3.2.3 - Previdência Social da Cidade do Rio de Janeiro	28
3.2.4 - Estrutura Educacional da Cidade do Rio de Janeiro	29
O Estado de Arte da Inclusão.....	34
1. Contexto Nacional	34
2. Contexto Municipal	35
Procedimentos da Pesquisa	35
1. O trabalho desenvolvido com a Secretaria Municipal de Educação e os administradores da 7ª Coordenadoria Regional de Educação.....	35
2. A pesquisa desenvolvida nas escolas.....	40
2.1- Aspectos Gerais	40
2.2 - Escola Carlos Delgado de Carvalho.....	45
2.2.1 - Estrutura.....	47
2.2.2 - Processo.....	48
2.2.3 - Contexto	49
2.3 - Escola/Ciep Margaret Mee.....	55
2.3.1 - Estrutura.....	58
2.3.2 - Processo.....	58
2.3.3 - Contexto	59
2.4 - Escola Vitor Meireles.....	64
2.4.1 - Estrutura.....	66

2.4.2 - Processo.....	66
2.4.3 - Contexto.....	67
3. O plano de trabalho da pesquisa (1998-2001).....	71
Em relação à comunidade escolar:.....	72
Em relação ao grupo formado pela equipe da administração educacional que atua diretamente com o grupo da pesquisa:.....	72
Em relação ao grupo de pesquisadores brasileiro:.....	72
Avaliação do Projeto pelas escolas.....	73
Resultados.....	76
A SUSTENTABILIDADE EM NOSSO PROJETO: AÇÕES DESENVOLVIDAS NOS ASPECTOS ASSINALADOS:.....	80
Referências.....	93

DESENVOLVENDO POLÍTICAS E PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO RIO DE JANEIRO - BRASIL

(Mônica Pereira dos Santos¹)

INTRODUÇÃO

O presente relatório atualiza e finaliza a pesquisa iniciada no Brasil, em 1998. Provê uma conta do contexto brasileiro para permitir que os leitores entendam alguns dos processos de inclusão e exclusão que acontecem na área de desenvolvimento escolhido nesta pesquisa. Começamos, apresentando o Contexto Nacional, depois o Estadual e em seguida o Municipal em geral, suas características geográficas, geo-políticas e socio-econômicas. Tentamos retratar a legislação brasileira em inclusão em três níveis administrativos (nacional, estadual e municipal). O relatório termina com uma descrição e discussão do que nós encontramos, nas três escolas participantes, relativo à participação (ou não-participação) de alunos no currículo, vida escolar e comunidade.

ORGANIZANDO O CENÁRIO

1. O Contexto Nacional

1.1 - Características Geográficas

O Brasil é o quinto maior país do mundo, com uma área aproximada de 8. 547 403,5 Km². Possui 27 Estados e um Distrito Federal. É geograficamente dividido em 5 regiões: Sul, Sudeste, Norte, Nordeste, e Centro Oeste, cujo os dois primeiros são os mais economicamente desenvolvidos. O Brasil tem

¹ Pesquisadora e Professora de Psicologia e Educação Especial, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

aproximadamente 170 milhões de habitantes, e a proporção maior desta população, está concentrada nas duas regiões mais ricas. A população brasileira tem a origem etnicamente misturada, entre elas são: os índios, os negros, e os brancos, que formam as três origens étnicas brasileira, com influências dos asiáticos.

Para propósito de política pública, o país é dividido em metrópoles, caracterizado por: (a) um fluxo demográfico significativo; (b) estrutura profissional fortemente influenciada pelos setores secundários e terciários da economia; (c) pessoas que fluem constantemente entre as unidades que compõe a região. Nesta base, nós levantamos nove regiões metropolitanas: uma ao norte, três ao nordeste, três ao sudeste e duas ao sul. A centro-oeste tem uma.

A distribuição da população entre as cinco regiões, pode ser mostrada na tabela abaixo.

{ TC }TABELA 1
POPULAÇÃO RESIDENTE DAS 5 REGIÕES, DE ACORDO COM A ÁREA E O GÊNERO - 2000

REGIÕES	TOTAL			URBANA		RURAL	
	GERAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL HOMENS	TOTAL MULHERES	TOTAL HOMENS	TOTAL MULHERES
BRASIL	169.799.170	83.576.015	86.223.155	66.882.993	71.070.966	16.693.022	15.152.189
NORTE	12.900.704	6.533.555	6.367.149	4.441.624	4.572.741	2.091.931	1.794.408
NORDESTE	47.741.711	23.413.914	24.327.797	15.779.168	17.196.257	7.634.746	7.131.540
SUDESTE	72.412.411	35.426.091	36.986.320	31.810.179	33.739.015	3.615.912	3.247.305
SUL	25.107.616	12.401.450	12.706.166	9.896.617	10.425.382	2.504.833	2.280.784
CENTRO-OESTE	11.636.728	5.801.005	5.835.723	4.955.405	5.137.571	845.600	698.152

FONTE: ESTATÍSTICA ANUAL, IBGE, 2000.

O território Brasileiro tem uma condição climática muito adversa, devido as interferências climáticas que agem diretamente com a temperatura e com a dinâmica do nível do ar (equatorial, tropical e Atlântico-polar, explicando as diferenças climáticas entre as regiões).

A região Norte compreende a maior, a mais úmida e quente floresta do mundo, que ocupa quase a metade de todo o território brasileiro, sendo cortada pela linha do Equador de ponta a ponta..

A região Nordeste possui um tempo quente e durante o verão sua temperatura pode atingir a 40° Celsius. Também há baixos índices pluviais, principalmente nas municipalidades do interior (chamado "Sertões").

A região Sudeste tem um clima muito quente no verão (suas temperaturas alcançam a 43°C). Sua temperatura anual é de 24°C; sua condição de clima tropical é pelo fato do Trópico de Capricórnio cortar esta região. Na estação de chuva, as taxas pluviais ficam muito altas, causando severos problemas à população que vive nas favelas.

A região Sul tem uma condição de tempo equilibrada. Faz frio no inverno (suas temperaturas ficam entorno de 10°C a 15°C) e no verão faz muito calor (suas temperaturas alcançam até 40°C). A região não tem uma estação seca bem definida, e suas taxas pluviais se encontram mais altas pelo inverno.

A região Centro-Oeste possui uma temperatura muito diversa. Na primavera as temperaturas altas são comuns, chegando a alcançar 36° C, e no outono o clima

é quente e seco, e raramente mostra sinais de chuva. A chuva regularmente se coloca no verão, entre novembro e março.

1.2 - Características Geo-Políticas

A organização político-administrativa da República Federativa de Brasil compreende a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, todos autônomos de acordo com a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. O Distrito Federal é o centro do governo com seus três poderes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário.

Os Estados são 27 ao todo e estão no topo da hierarquia político-administrativa do país e são fendidos em municípios. Estes são atualmente mais de 5000 e compõem o nível de fundo da hierarquia político-administrativa do país. Eles são regulados por Leis Orgânicas inspiradas na Constituição Federal e na Constituição Estadual. Os municípios podem ser divididos em unidades administrativas chamadas de Distritos, que em troca podem ser divididos em substituto-distritos, regiões administrativas ou zonas.

Desde 1984, o Brasil poderia dizer que possui um sistema mais perspectivo de política, no qual dois fatores podem ser constantemente observados (Santos, 1995, 1997). Um é o nível nacional que a legislação educacional se reflete na situação de dependência econômica e/ou política do país diante do cenário internacional; por esta razão, entre outras, as políticas educacionais desenvolvidas não estão em acordo com as demandas internas e a realidade do país.

Outro fator é que internamente, o processo do projeto político educacional brasileiro tem sido influenciado por conflitos de diferentes grupos hegemônicos enfraquecendo a manutenção do seu poder. Como resultado, as políticas educacionais desenvolvidas, novamente, não estão em acordo com as demandas internas e os diferentes contextos locais do país, e muitas vezes eles raramente atentam em conciliar os interesses divergentes destes grupos.

Depois de 1984, com o fim oficial da ditadura militar iniciada em 1964 e o estabelecimento da chamada "Nova República", pode-se dizer que as políticas estão se tornando menos prescristivas. Apesar das características de dependência e conciliamento mencionadas acima continuarem bem fortes no processo do projeto político e a continuidade de lacunas entre o que é necessário e o que é feito, existe também um reconhecimento geral das diversidades regionais e locais na demanda.

1.3 - Características Sócio-Econômicas

Em relatórios anteriores, mencionamos que, de acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano de 1998, publicado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) a Taxa de Desenvolvimento Humano no Brasil era de 0,809, que colocava o país em 62º lugar entre 174 países. Nós também dissemos que tal taxa reflete alguns assuntos nacionais, como esperança de vida na hora do nascimento, salários individuais em dólares (para os homens e mulheres), diminuição do analfabetismo e acesso a serviços como água e saúde. Além disso, nós declaramos que embora o estado brasileiro de desenvolvimento tivesse melhorado, o país ainda ficaria caracterizado

notoriamente por desigualdades entre as pessoas e entre as regiões geográficas.

Nós também relevamos o "Plano Real" (um novo plano econômico, implementado depois de 1992); por ter havido algumas mudanças na distribuição de renda que, embora de pouca significação, mostraram nas seis regiões metropolitanas a proporção de pessoas pobres (o que em 1994 era de 33,4%) havia abaixado 25,1% em 1996 (Fonte: IBGE). E nós concluimos dizendo que pobreza, privação e disparidades entre ricos e pobres ainda eram desafios enormes aos governos que ainda se preocupam pelo crescimento econômico (em termos total da renda nacional), deixando ao lado aspectos sobre como o crescimento econômico poderia aprimorar o desenvolvimento humano de maneira mais equilibrada e sustentável.

O último Relatório do Desenvolvimento Humano de 1999, publicado pelas Nações Unidas, pelo Programa para Desenvolvimento (PNUD), a Taxa de Desenvolvimento Humano no Brasil foi mais baixa, agora colocando o país em 74º lugar entre esses 174 países. Atualmente o Brasil aparece em 67º, no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2002 (com ano base de 2000).

1.3.1 - Sistema de Trabalho Brasileiro²

O sistema de trabalho brasileiro é organizado pelo Ministério do Trabalho e Emprego. O Ministério é atualmente envolvido no desenvolvimento com dois objetivos principais. O primeiro relaciona o treinamento da mão-de-obra brasileira, para a transição do mercado, de forma que os trabalhadores possam

²Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego. / homepage: http://www.mtb.gov.br/public/mercado/merc_03.htm

adquirir e manter seus empregos. O segundo relaciona o fortalecimento das relações de negociação entre os trabalhadores e as indústrias, por meio de criar mecanismos pelos quais ambas as partes aumentem suas habilidades para negociar.

Para alcançar esses dois alvos, há seis ações principais que são empreendidas atualmente: o Fundo de Apoio aos Trabalhadores, o Programa de Seguro Desemprego, o Programa de Geração de Emprego e Renda, o Programa Nacional para a Qualificação de Trabalhadores, Ações de Inspeção de Saúde e Segurança no Trabalho. Destes, é particularmente interessante mencionar o Programa de Combate ao Trabalho Infantil. Tal iniciativa começou com a coleta de dados de todas as Secretarias de Trabalho dos Estados (diretamente ligadas ao Ministério) sobre a situação de crianças no trabalho. Foi verificado que o Brasil tem altas taxas de crianças trabalhadoras, principalmente devido a uma idéia consensual que "é melhor estar trabalhando que estar nas ruas".

A tempos, que o Ministério está esperando para mudar este hábito cultural, como: problemas de saúde provocados pela rotina de trabalho iniciada muito cedo, pouca oportunidade de freqüentar a sala de aula e taxas de desemprego dos pais, são mostradas à população como motivo para que mandem as crianças para o trabalho, e são esses problemas, que precisam ser resolvidos. Como por exemplo, só na região de Sudeste, do Estado do Rio de Janeiro (onde as escolas deste projeto se localizam) há várias crianças que trabalham em lugares perigosos como: pedreiras; borracheiros; aviários, onde eles têm de cortar e empacotar os animais, o que requer o uso de ferramentas cortantes; outras atividades agrícolas que insinuam também o uso de ferramentas

cortantes e exposição a altas temperaturas e condições de tempo variáveis, e a remuneração é por produção e também são expostos ao uso de máquinas industriais perigosas, e assim sucessivamente.

Dos dados apresentados por este Ministério, mostram que desde 1994, este quadro tem mudado. Houve uma melhora na oferta de trabalho para as pessoas jovens entre 15 e 24 anos. Ao mesmo tempo, houve uma elevação na participação de trabalho das pessoas entre, 25 e 39 anos, dos quais são vistos pelo Ministério do Trabalho como um quadro positivo.

Contudo, vale a pena lembrar que, o desemprego ainda é o problema principal. Só em janeiro de 1999, através do Programa de Seguro Desemprego, foi distribuído aos desempregados cerca de trezentos milhões de reais. Isto significa que houve, novamente, uma elevação na taxa de desemprego, que provavelmente é relacionada às principais reformas do governo (o governo federal está engajado em acabar com milhares de postos brasileiros considerados "desnecessários" até o presente momento), adicionando ao último desenvolvimento econômico, que deixou o mercado instável, com poucas ofertas de emprego em consequência, entre outras consequências sociais.

1.3.2 - Previdência Social Brasileira

No Brasil a Previdência Social compreende um jogo integrado de ações públicas e sociais, destinado a assegurar os direitos de previdência social, auxílio e saúde.

Os objetivos do governo em organizar a seguridade social estão inspirados nos princípios democráticos da universalidade de cobertura e auxílio, uniformidade de serviços para populações rurais e urbanas e descentralização da administração com a participação da comunidade, especialmente os trabalhadores, empresários e pessoas aposentadas (Constituição Brasileira de 1988).

A Previdência Social faz referência a uma contribuição do usuário durante toda sua vida profissional ativa. De acordo com a Constituição, é assegurada a obtenção do pagamento da contribuição e aposentadoria para homens maiores de 65 anos e para mulheres maiores de 60 (no caso de trabalhadores rurais, 5 anos a menos para ambos os sexos). Porém, na atual crise econômica na qual o país está imerso, há uma contribuição extra de 11% em discussão, sendo pagos através de débito direto pelos empregados públicos para reconstruírem o tesouro da Previdência que fora usado devido aos benefícios oferecidos e, lamentavelmente, devido à corrupção de administradores ruins.

O auxílio social é ofertado a quem precisa, independentemente da contribuição de Seguro Social. Aponta a enfrentar a pobreza, a assegurar os serviços sociais mínimos, e a prover condições para ajudar contingências sociais e universalização de direitos sociais.

Entre as ações em curso, há a garantia de um salário mínimo mensal às pessoas inválidas e anciãos que provem, não possuírem nenhum meio de prover o seu próprio sustento, ou prover para sua família. Entre os critérios para receber este "benefício", há a necessidade de provar por meio de documentos, que a

família recebe um terço do salário mínimo, por mês (o salário mínimo brasileiro é atualmente R\$240,00 - duzentos e quarenta reais).

A Lei Orgânica de Assistência Social, de dezembro de 1993 (Lei 8472) é o resultado de vários debates entre representantes do Poder Público e de setores não-governamentais.

1.3.3 - Sistema de Saúde Brasileiro

O Sistema de Saúde brasileiro foi definido pela Lei Orgânica de Saúde (Lei 8080) de setembro de 1980. Entre outros aspectos, vale mencionar que esta Lei, reconhece a garantia de resultados de saúde, da formulação e implementação de políticas financeiras e sociais que apontam reduzir o risco de doenças e outros problemas de saúde. A Lei também determina o estabelecimento de condições para assegurar o acesso universal e igual a ações e serviços para promover, proteger e reabilitar a saúde das pessoas, insinuando uma preocupação com a não-exclusão de qualquer pessoa.

O sistema de saúde, em sua esfera federal, mantém os seguintes programas: Violência e Acidentes, Alimentação e Nutrição, Saúde da Criança, Saúde do Jovem, Saúde do Idoso, Saúde do Trabalhador e Saúde do Deficiente.

Para melhor identificar e guiar as famílias e as comunidades, o Governo criou o Agente de Saúde Comunitário, que é uma pessoa da própria comunidade, preparada para acompanhar as pessoas daquele local, e ajudá-las com sua própria reabilitação ou com a assistência de saúde necessária.

1.3.4 - Sistema Educacional Brasileiro ³

Há duas redes educacionais: a Pública que inclui escolas pertencentes aos três níveis governamentais, e a Privada, incluindo escolas com iniciativas privadas, religiosas e não-governamentais. Estas redes (que também existem para os outros setores; saúde, trabalho, bem-estar, etc.) possuem instituições educacionais de todos os níveis e modalidades no Brasil.

Em termos de níveis de educação, o sistema educacional é dividido em básico e em ensino superior, e complementado por quatro modalidades de educação: educação de adultos e jovens; educação profissional; educação especial e educação à distância.

Os Níveis de Educação

No nível Básico, há três sub-níveis:

(a) Educação Infantil, cuidando de crianças de 0 a 6 anos, que corresponde ao primeiro

período da Educação Básica. As Creches são responsáveis por crianças entre 0-3 anos, e

as Pré-escola são responsáveis por crianças de 4 a 6 anos.

(b) Ensino Fundamental, compulsório para todas as crianças de 7 a 14 anos. É dividido

em 8 anos e tem uma jornada escolar anual de 200 dias acadêmicos ou 800 horas de

³ Fonte: Ministério de Educação - homepage: <http://www.mec.gov.br>

atividade de sala de aula. Destes, precisa ser pelo menos, 4 horas de trabalho em sala

de aula efetivamente, sendo isso de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação

(1996), tal educação tem que ampliar o período de estadia progressivamente na escola

(para mais de 4 horas por dia).

(b) Ensino Médio, para adolescentes de 15 a 18 anos. Tem uma duração de 3 anos e uma jornada escolar anual de 2.400 horas de atividades em sala de aula ou também distribuídos em 200 dias acadêmicos. Este sub-nível de educação não é compulsório, mas de acordo com a Constituição Brasileira (1988) deveria ser compulsório e ser expandido progressivamente.

Por volta dos 18 anos de idade, os alunos que desejarem ir para a Universidade, devem prestar um Exame de Entrada Universitário Nacional (o "Vestibular"). Se eles forem aprovados, entram no nível de ensino superior para adquirirem os cursos de graduação (que pode ser pago, se em Universidades Privadas, ou não, se em Universidades Públicas). Este nível de educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base de Educação (1996) também deve ser oferecido em turnos noturnos, com a mesma qualidade assegurada aos cursos diurnos. Depois da graduação, se desejarem, poderão dirigir-se para os cursos de Pós-graduação (Strictu Senso ou Lato Senso), depois de Exame para o ingresso. Também, estes cursos podem ser pagos (Universidades Privadas) ou não (Universidades de Públicas). A fase final de ensino superior é completada com Estudos de Pós-doutorados para os quais as regras de aceitação são basicamente as mesmas.

As Modalidades de Educação

Estes são significativos meios de provisão `as necessidades educacionais em diferentes níveis de educação. Eles incluem:

- (a) Educação de Adultos e Jovens - para os que não adquiriram ou concluíram a educação regular na idade apropriada. Tais oportunidades educacionais são determinadas por cursos adicionais gratuitos e exames de verificação de conhecimentos, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.
- (b) Educação Profissional - um programa de treinamento profissional para os que completaram ou não o ensino fundamental, médio ou ensino superior, ou ainda para os (jovens e adulto) que já trabalham. É necessário ser desenvolvido junto com a educação regular ou em modalidades que refletem estratégias de educação continuada. Pode ser oferecido em instituições regulares ou especiais, ou no ambiente de trabalho. Pode ser de três naturezas: Básico (qualificar e atualizar os trabalhadores, independentemente do nível prévio de sua educação); Técnico (especificamente destinado para prover certificação profissional a alunos dentro, ou vindo de, nível de educação mediano); Tecnológico (correspondendo a cursos de ensino superior na área de tecnologia).
- (c) Educação Especial - prover educação para alunos com necessidades educacionais especiais, preferivelmente no sistema regular, com as ajudas específicas que necessitam. É importante que tal educação sirva desde a Educação Infantil até o nível mais alto da educação.
- (d) Educação à Distância - baseado no desenvolvimento e disseminação do aprendizado à distância, em todos os níveis e modalidades da educação e educação continuada.

Tardias Tendências Relativas à Educação

Uma iniciativa foi a criação do FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Este Fundo era composto do dinheiro coletado das Indústrias e tributações do Comércio, e era destinado originalmente para ser transmitido aos sistemas educacionais dos Estados brasileiros, na apresentação de projetos educacionais pertinentes.

Porém, foi descoberto que a maioria dos Estados mais necessitados nunca adquiriram o dinheiro, porque não desenvolveram nenhum projeto, ou porque não conseguiram apresentá-los com as exigências mínimas necessárias. Como resultado, o FUNDEF (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização da Profissão Pedagógica) foi criado e foi efetivado em 1º de janeiro de 1998, com a finalidade de ser ofertado a todos os Estados e municípios, independentemente da apresentação de um projeto.

O FUNDEF vem, parte do FNDE, e parte de impostos relacionados a comercialização e transações industriais, como o ICMS (imposto de circulação de bens e serviços) e o IPI (imposto de produtos industrializados). Tal medida alivia a participação financeira Governamental consideravelmente relativo a educação. O FUNDEF está baseado no total de R\$333,00 por aluno, por ano, em cada escola, para pagar por todas as suas despesas durante o ano (inclusive material, etc.). Se nós dividimos esta quantia em 10 meses - o tempo que uma criança fica na escola durante o ano, nós teremos um total de R\$33,30 por criança, por mês.

São distribuídos os recursos do FUNDEF de acordo com a proporção de alunos registrados em cada escola (seja isto federal, estadual ou municipal). Para isso, o Ministério da Educação, faz um censo anual, com dados que guiam a distribuição de recursos - isso porque as escolas recebem uma quantia proporcional ao número de alunos que possui. Por exemplo, uma escola com 700 alunos a R\$333,00 por cabeça durante o ano, teria que receber R\$233.1000,00.

O processo para receber o dinheiro complementar do FUNDEF entra no seguinte modo: a Constituição Brasileira diz que todos os estados têm de reservar 18% de sua renda total para a educação. Estes 18% deveriam cobrir aquele cálculo de R\$333,00 por ano para cada aluno. Se não for suficiente, então o FUNDEF é automaticamente aplicado.

Educação Especial no Contexto Nacional

Apesar dos esforços legais para assistir a Educação Especial, esta é uma modalidade que está presente em todos os níveis de educação, a prática observada é um sistema de ensino especial que corre paralelo a educação regular, em colocações segregadas, embora as colocações regulares também possam oferecer provisão de educação especial. A rede privada é responsável pela maioria das escolas especiais brasileiras, principalmente pelas Associações de Pais e Amigos do Excepcional (APAEs). Estas organizações são de iniciativas privadas (principalmente os pais), e formam uma rede extensa de provisão para crianças deficientes ao longo do país inteiro. Elas são financiadas por doações e pelo governo federal, com dinheiro que vem dos Ministérios da Educação e Previdência Social.

Ao lado desta provisão, tem sido dito sobre o projeto político brasileiro que este ficou menos oferecido recentemente, junto a um desenvolvimento de um sistema mais democrático do governo. As implicações dessa mudança são também observáveis no projeto educacional, com inevitáveis consequências à educação especial, ao menos no nível teórico.

Como resultado, pode ser dito que as políticas se tornaram mais a favor da integração. Por exemplo, como resultado da Constituição de 1988 (sendo consequência do estabelecimento da "República" Nova), os tópicos seguintes se tornaram parte do programa de trabalho político que interessa à educação especial:

- Encorajamento de políticas não segregantes;
- Desencorajamento do estabelecimento de escolas especiais;
- Encorajamento de ligações entre escolas especiais e regulares;
- Ligações inter-ministeriais;
- Ligação entre a educação especial e a ordinária, filiais do ministério de Educação;
- Promoção da consciência sobre educação especial, com perspectivas sociais.

A perspectiva integracionista também pode ser vista no texto, escrito em maio de 1994 pela Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação na época, Dr^a Rosita Edler Carvalho, com uma visão que baseia novas políticas a serem desenvolvidas a nível nacional desde 1994, que considera integração:

Integração é um processo dinâmico de participação das pessoas dentro do contexto das relações. Tal processo legitima as interações de pessoas dentro

dos grupos sociais. Integração insinua reciprocidade.
(p.5)

Integração educacional é um processo gradual e dinâmico que poderia acontecer de diversas maneiras, dependentes somente das necessidades e habilidades dos alunos; mas a integração educacional nas escolas incorrendo no processo de ensinar e educar as crianças com ou sem necessidades educacionais especiais, no mesmo espaço e grupo, durante o dia todo ou parte do dia escolar. (p.5)

No nível discursivo, ao menos, é possível dizer que a perspectiva que dá suporte a educação especial tem mudado em direção a se tornar mais democrática, o que implica na educação especial ser parte da educação regular.

Mas estas características também são verificadas na prática? Nesse caso, acontece em todos os Estados Brasileiros? É de se esperar que, a pessoa leve em conta, o fato que as políticas nacionais deveriam ser refletidas nas políticas do Estado. Da mesma maneira, deveriam ser refletidas, tais características, nas políticas dos municípios.

2. O Contexto do Estado⁴

Nesta seção, concentraremos uma informação básica sobre o Estado, para que este texto não seja muito longo, até porque o foco principal deste estudo, é o Município.

⁴ Fonte: IPLAN (Instituto de Planejamento) - homepage: <http://www.cide.rj.gov.br>

2.1 - - Características Geográficas

O Rio de Janeiro, é o 2º Estado mais rico do país, entretanto geograficamente um dos menores, com uma área aproximada de 43.909,70 Km². É dividido geograficamente em 7 regiões que cercam 91 municípios: Região metropolitana, Região Nordeste Fluminense, Região Norte Fluminense, Região de Lagos, Região do Rio Paraíba, Região Centro-Sul Fluminense, Região de Montanhas e a Região da Baía da Ilha Grande. Destas, a Região Metropolitana é a mais economicamente desenvolvida. O Estado do Rio de Janeiro tem aproximadamente 14,5 milhões de habitantes, maior proporção da população, concentrada na região mais rica. A população do Estado também é de origem étnica misturada. Tem um clima tropical, predominantemente úmido, com uma temperatura anual comum de 25°C.

2.2 - Características Geo-políticas

Administrativamente, o Estado segue a mesma lógica que a Nação. Tem o Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, e é hierarquicamente secundário ao governo central. Com isto, os princípios da Constituição Brasileira (1988) estão garantidos, é como todos os outros Estados no Sistema federativo, autônomo para formular e implementar suas próprias leis. Também tem uma Administração Direta, composto de um jogo de sistemas e serviços integrados de baixo da proteção do Poder Executivo e seu corpo assessor (os Secretários e os Departamentos), e uma Administração Indireta (composto por sistemas que são juridicamente autônomo e criado pelo Poder Público, para executar funções específicas ou atividades que são da competência do Estado).

3.O Contexto Municipal⁵

⁵ Fonte: IPLAN (Instituto de Planejamento) homepage: <http://www.cide.rj.gov.br>, Secretaria Municipal homepage: http://www.perj.org.br/pl_prime.html, e MultiEducação (Secretaria Municipal de Educação).

Toda a cidade do Rio de Janeiro com um projeto de Planejamento Estratégico, tem dois alvos principais, atualmente:

- para determinar objetivos estratégicos, de forma que a cidade fique mais qualitativa e melhore a qualidade de vida de seus cidadãos, em um curto espaço de tempo;
- para estimular a otimização dos agentes locais (comunidade e governo) - suas capacidades e organização, humana e recursos financeiros - para elaborar um possível projeto para uma cidade desejável.

Assim, toda sub-secretaria do governo Municipal, está desenvolvendo seus programas de acordo com o Planejamento Estratégico, e é esperado que reflitam sobre os anteriores alvos, em seus programas particulares.

3.1 - Características Geográficas e Geo-Políticas

O Município do Rio de Janeiro, é o mais rico do Estado, entretanto não é o maior geograficamente; tem uma área aproximada de 1.264,20 Km². É dividido geograficamente em 10 regiões administrativas. A Cidade do Rio de Janeiro tem aproximadamente 5,5 milhões de habitantes, que representam mais de 50% da população total da região Estatal Metropolitana, onde fica situado. É administrado centralmente pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, que é fendido em suas Secretarias, uma para cada setor (saúde, educação, desenvolvimento social, emprego, etc.).

As três escolas do projeto, ficam situadas, nessas áreas geográficas, com suas próprias características, como mostraremos nas próximas subseções.

3.1.1 - *O Município do Recreio dos Bandeirantes*

A área da Barra da Tijuca e a área de Jacarepaguá, compreendem grandes áreas que apresentam duas populações muito distintas: para o lado norte, há uma população com salários relativamente baixos, vivendo em condições que são inferiores ao termos de qualidade de vida, ainda há escassez de serviços, bem como de segurança, saúde, transporte público, e assim sucessivamente.

Para o lado Sul, encontramos uma população mais rica, com uma condição muito privilegiada em termos de ambiente e estilo de vida, com uma boa diversidade de atividades comerciais e empregos. A área da Barra da Tijuca, é dividida em 19 distritos, entre eles o do Recreio dos Bandeirantes, que cobre uma área de 303 Km.

O Recreio dos Bandeirantes, é um distrito, onde encontramos pessoas que vivem em condições economicamente em desvantagem. Também é uma região que experimenta um crescimento geográfico rápido, com edifícios novos novos comércios e shopping center. Somente a poucos anos, o Recreio se tornou parte da área da Barra da Tijuca.

A área da Barra da Tijuca, só começou a ser povoada, na segunda metade do século XX, depois da construção da estrada Lagoa-Barra, unindo a zona Sul do Rio de Janeiro àquela área. Isto mostra as diferenças consideráveis entre esta área e a área de Jacarepaguá, onde a terceira escola está situada.

Após a construção da estrada, muitas ruas vicinais foram construídas, com o intuito de remover as favelas da zona sul para a periferia, como Jacarepaguá e Recreio, oferecendo a esta população casas populares construídas pelo governo.

Porém, o crescimento da área não aconteceu de um modo equilibrado, e as diferenças entre os municípios geraram verdadeiras "ilhas" populacionais. Em toda a área, há uma população de 75 mil pessoas que vivem em favelas, que representa 8% da população do Rio de Janeiro. As pessoas jovens (abaixo de 15 anos), representam mais de 25% dos habitantes da área, e as pessoas entre 15 e 60 anos representam uns 67% da população.

A educação está principalmente garantida pela Administração Municipal e tem, no momento, 118 escolas com 75.000 alunos registrados na rede pública.

A região, representa um grande recurso econômico. As atividades mais representativas, são: comércio, construção e serviço de alimentação.

Os alunos das escolas Carlos Delgado de Carvalho e Margareth Mee, vêm das áreas mais pobres do Recreio, mais especificamente de 5 de suas comunidades mais carentes, conhecidas como: Terreirão, Favela 3, Canal do Taxas, Restinga e Vila Amizade.

3.1.2 - O Município de Jacarepaguá

Jacarepaguá nasceu no século XVII. Em 1927, formou-se a partir de cinco municípios rurais pequenos, que eram: Engenho Fora, Pechincha, Tanque, Taquara e Freguesia.

Hoje em dia, Jacarepaguá compreende os distritos de: Anil, Gardênia Azul, Freguesia, Pechincha, Taquara, Cidade de Deus, Curicica, Tanque, Praça Seca, Campinho e Vila Valqueire. Há muitas comunidades de baixo-salário nestes bairros. Tais comunidades originaram principalmente da migração da população do nordeste do Brasil, que vieram ao sudeste à procura de trabalho e sobrevivência. Entre estas comunidades, está localizada a escola Vítor Meireles.

3.2 - Características Sócio-Econômicas

3.2.1 - Sistema de Saúde da Cidade do Rio de Janeiro

O sistema de saúde é administrado pela Secretaria Municipal de Saúde, que oferece serviços nesta, e em várias áreas do município. Há 128 unidades ativas, divididas em: 19 hospitais e institutos, 4 maternidades e 85 clínicas de saúde. Oferece uma frequência mensal de cerca de 600.000 visitas médicas, sendo 250.000 de tipo de emergência. Este serviço emprega cerca de 17.000 empregados, sendo aproximadamente 37% desses, formados em nível universitário (dentistas, psicólogos, assistentes sociais e farmacêuticos). Embora seja um serviço público, muito de suas atividades são terceirizadas. Serviços como: higiene, vigilância, nutrição e manutenção de edifício. Em geral, mais de 50% da renda total que a Secretaria recebe, é direcionada para prover o pagamento desse pessoal. O restante, é dividido em manutenção do sistema,

compra de equipamentos novos e mobília, bem como também, renovação e construção de unidades novas.

Recentemente, a política de recursos humanos, ampliou suas responsabilidades para estabelecer modelos novos de relações funcionais com a implementação de contratos por iniciativas de profissionais de saúde, em instituições não-governamentais, como: Associações de Moradores.

3.2.2 - Sistema de Emprego da Cidade do Rio de Janeiro

A Cidade de Rio foi a primeira, no Brasil, a criar uma Secretaria de Emprego. Foi criada em janeiro de 1997. Esta iniciativa era baseada em uma das recomendações do Plano estratégico da Cidade. Desde sua criação, os primeiros esforços foram investidos nas Secretaria em sociedades, em desenvolvimento com outras organizações (ONGs, Uniões, Universidades, Associações...) e elaborando o Plano de Educação Profissional, de acordo com as diretrizes e prioridades identificadas pelo Ministério do Trabalho e a Secretaria de Emprego, para o Treinamento do Profissional e Desenvolvimento (SEFOR-MTb). O alvo deste Plano de Educação Profissional, era focalizar as necessidades educacionais do Município do Rio de Janeiro em detalhes, determinando que a educação seja uma das prioridades mais importantes do governo municipal.

Assim, o Programa de Aumento da Escolaridade foi criado para permitir que os trabalhadores, concluíssem o primeiro segmento da Educação Fundamental, através de programas de televisão, mostrados em salas de TV alocadas em

espaços comunitários. Este Programa está sendo ampliado para incluir Alfabetização, o segundo segmento da Educação Fundamental e Ensino Médio.

A maioria dos esforços desta Secretaria, é voltado aos setores mais pobres da população, com seu envolvimento direto. A idéia é fazer uma área piloto em termos de implementação de programas, considerar o trabalho e políticas de renda, em uma área integrada de um mesmo espaço geográfico. O objetivo é medir os resultados gerados e mostrá-lo, como modelo e exemplo para outras intervenções locais.

Nos últimos anos (especialmente depois de 1998), as taxas de desemprego vem crescendo, então outro tipo de "alternativa de emprego" se expandiu: o de vendedores ambulantes, catadores de lixo, comerciantes de rua e os trabalhadores temporários. Embora tais atividades tenham a mesma dignidade que qualquer outro emprego, em contrapartida não correspondem às qualificações dos trabalhadores (são muito mais qualificados para as habilidades dos trabalhos que requerem), eles não garantem a sobrevivência dessas pessoas, dentre outras coisas, porque são temporários.

3.2.3 - Previdência Social da Cidade do Rio de Janeiro

Este sistema é administrado pelo Secretário Municipal de Desenvolvimento Social, responsável por formular e implementar políticas de desenvolvimento social na Cidade do Rio de Janeiro. O secretário opera, um sistema público de programas sociais e serviços que, descentralizam poder e unem o poder público e sociedade civil em sociedades e alianças elaboradas para, intervir em grupos de diversas idades diferentes e em situações de exclusão. O objetivo principal

é a promoção social das famílias que, em troca são alvos através de diferentes áreas como: saúde, trabalho, educação, e assim sucessivamente.

Assim, para terminar a exclusão social, os programas ressaltam a importância de manter as crianças, os jovens e idosos nos programas, junto com suas famílias e nas suas comunidades. Este programas abrangem, serviços de crianças entre 0-6 anos (Programa "Rio Criança Maravilhosa"), 7-14 anos (Programa "Oficina da Criança"), 15-18 anos (Programa "Jovem Rio") e para adultos maiores que 65 anos (Programa "Rio Experiente"). Também há um programa familiar, integrando todo os programas previamente mencionados e tentando oferecer melhores condições às famílias (Programa "Rio em Casa").

Para aqueles que são excluídos, há o programa "Vem Para Casa", para as crianças de rua; o Programa "SOS Cidadania", oferecendo serviços à população em risco extremo; e a política promovida organizado pela FUNLAR (Fundação Municipal Francisco de Paula), que oferece serviços, principalmente a pessoas deficientes.

3.2.4 - Estrutura Educacional da Cidade do Rio de Janeiro

Educacionalmente, a Cidade do Rio de Janeiro é a principal responsável pela provisão dos ciclos Infantis e Fundamentais da Educação Básica. O sistema tem 1033 escolas, e cerca de 700 mil alunos, representando nada menos que o maior sistema educacional da América do Sul. É dividido administrativamente em 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). As escolas escolhidas para este estudo, pertencem a 7ª CRE, que coordena 107 escolas.

Atualmente, há um projeto nacional implementado que pretende tornar as escolas Estaduais de primeiro segmento do Ensino Fundamental em escolas Municipais (é chamado de "Municipalização das Escolas"). Algumas escolas do Estado já foram transformadas "em escolas Municipais", e outras estão esperando a conversão. O que ainda mantêm o processo, são as decisões a serem tomadas quanto, quem cuidará de certas responsabilidades, incluindo das finanças. O fato é, como cumprimentos a Municipalidade do Rio de Janeiro, tal processo está fazendo do sistema de ensino Municipal, certamente o maior atualmente, fazendo talvez sua administração, a mais complexa.

Desde 1993, o sistema educacional da Cidade do Rio de Janeiro, está vivendo a implementação da proposta educacional nomeada Multieducação. Foi apresentado a todas as escolas do sistema, um material (vídeo, textos, e conferências) sobre a proposta, e é esperado que as escolas o sigam como Diretrizes a partir das quais organizem seus próprios sistemas e planejamento educacional.

A proposta da Multieducação fundamenta seus princípios nas idéias de quatro autores: Paulo Freire, Celéstin Freinet, Lev Vygotsky e Jean Piaget. O primeiro autor, tem como proposta, levar a idéia de trabalhar o modelo educacional da perspectiva das realidades dos alunos e contextos, construindo o conhecimento concomitantemente com eles e baseado em suas próprias experiências, aproximando o currículo assim a uma experiência de aprendizagem significativa para os alunos. Já de Celéstin Freinet foi reproduzida a idéia da aprendizagem como a base de preparação de cidadãos para um funcionamento e vida responsável. Jean Piaget, emprega o princípio de uma aproximação de

construção para aprender, que é levado a base da proposta. E finalmente, a principal idéia extraída de Lev Vygotsky, recorre ao papel da escola, professores e aprendizagem como mediadores e ferramentas principais para o desenvolvimento de indivíduos em uma determinada sociedade.

Um aspecto notado, é a atribuição de graus relativos ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Os graus são apontados a cada dois meses, e são traduzidos em PS (Plenamente Satisfatório), S (Satisfatório) e EP (Em Processo).

Tal tipo de avaliação é altamente questionável, seja isto por causa da falta de clareza dos objetos a serem avaliados (produto mostrado pelo aluno, compreensão de assuntos conceituais e objetivos preditos), ou por causa da subjetividade do professor e o poder conferido a ele (Luckesi, 1994), ou ainda por causa do significado atribuído à ajuda recebida pelos alunos que necessitam.

Em fevereiro de 2000, a Secretaria Municipal de Educação adotou um programa de educação chamado Ciclos. Os Ciclos, são tirados do Programa de Educação de outro Município brasileiro (Belo Horizonte, a capital do Estado de Minas Gerais, também na Região Sudeste). Tal Programa é conhecido como Educação Plural, que está baseado em dois princípios primordiais:

1º) O direito à Educação, vai além de uma garantia de vaga de permanência de crianças na escola. A solução não é colocar as crianças na escola, mas também lhes oferecer condições para seu desenvolvimento, facilitando seu sucesso, sua

socialização e adquirindo conhecimento. Na realidade, o Poder Público criará a política necessária para assegurar a implementação efetiva, de acesso a escola e da melhoria da qualidade de educação de forma que a crianças possam se desenvolver;

2º) A construção de uma escola inclusiva. Para que aconteça, é necessário que a escola se organize para garantir que as crianças permaneçam na escola como um ser em desenvolvimento, progressivamente mais envolvido no seu próprio processo educacional. Isto acontecerá quando o conceito de Ciclos, for viável como uma estratégia pedagógica, porque abre possibilidades novas para a organização do tempo. É pelos Ciclos, que um processo pedagógico novo, será desenvolvido, que é diferente do sistema fragmentado de séries que já tivemos, que não valoriza o aluno em seu próprio tempo de desenvolvimento.

No sistema seriado, os conteúdos do currículo são selecionados, de forma que a instrução da criança acabe sendo mais importante que o desenvolvimento do aluno. O processo de aprendizagem é compreendido em termos de absorver o que foi transmitido, sem considerar o processo de aprendizagem, enquanto ignorando a importância da experiência dos alunos e impedindo o aprimoramento de pessoas solidárias e cidadãs.

A Escola Plural, propõe ciclos em fases de desenvolvimento com algumas características pertinentes. Um deles é o fato que a relação de ensino-aprendizagem deve ser vista em sua complexidade, no senso que reflete uma postura que envolve éticas e solidariedade. O resultado é, daquele professor e do aluno que, juntos reúnem o conhecimento, com ampla participação de ambos.

Outra característica, está baseada na cognição humana e na compreensão de como as crianças aprendem. Para alguns investigadores deste assunto, cognição humana não é simplesmente a noção que a pessoa está "pronta" para aprender. Envolve suas zonas de desenvolvimento proximal e seu aspecto emocional, onde ensinar e aprender, vistos como uma relação complexa entre os objetos e os assuntos do mundo, caminham para a mesma direção. Uma perspectiva que é bastante diferente da perspectiva de sistema seriado.

Assim, o Município do Rio de Janeiro, passou a adaptar os Ciclos, entre outras razões, porque:

- (a) transforma a avaliação - traduz os resultados, em aprovação ou não-aprovação dos alunos para o próximo nível - em um processo que envolve todos os que participam do processo educacional;
- (b) reconhece entre os contextos, as diversas interações entre os alunos com idades diferenciadas, o seu ambiente, de acordo com suas fases de desenvolvimento;
- (c) a organização do currículo, não é limitado a uma série anual, mas sim para um ciclo de três anos, dando para os alunos a oportunidade de superar suas barreiras na aprendizagem;
- (d) estimula práticas de aprendizagem inclusivas nas escolas, levando em conta o desenvolvimento de cada aluno;
- (e) a diversidade pedagógica que é típica da organização do currículo; nos ciclos os professores têm mais liberdade, para ajustar suas práticas aos interesses e características da idade dos alunos;

(f) e por último, os ciclos estão baseados na perspectiva de interacionismo, que é a base filosófica da Multieducação.

Assim, o primordial da organização da estrutura dos ciclos é o aluno, de forma que três ciclos são estabelecidos, cada com suas próprias características da idade:

a) Ciclo da Educação Infantil - de 0 a 5 anos de idade;

b) Ciclo da Educação Fundamental, dividido em:

- Primeiro Ciclo da Educação Fundamental - para crianças de 6 a 8 anos;
- Segundo Ciclo da Educação Fundamental - para crianças de 9 a 11 anos;
- Terceiro Ciclo da Educação Fundamental - para crianças entre 12 e 14 anos;

c) Ciclo do Ensino Médio - para pessoas jovens entre 15 e 17 anos.

O Estado de Arte da Inclusão

1. Contexto Nacional

A Educação Inclusiva tem sido discutida em todo o país, na qual discussão o Ministério da Educação tem contribuído, estimulando debates ou financiando cursos e eventos nos quais o tema tem sido debatido.

O que pode ser percebido no cotidiano das escolas é que o entendimento do significado da inclusão está relacionado à educação especial, como se isso se referisse exclusivamente a pessoas portadoras de deficiência.

As parcerias com a Educação Infantil e Ensino Fundamental são muito sensíveis e incipientes, as quais têm feito dificultar o entendimento que inclusão em educação é um movimento que envolve todas as crianças e que isto significa evitar exclusão em prol do desenvolvimento de responsabilidades educacionais das escolas. Em outras palavras: em prol da remoção de barreiras à participação em todos os aspectos da vida escolar.

2. Contexto Municipal

Como mencionado brevemente na apresentação do município do Rio de Janeiro, a cidade segue uma proposta educacional chamada Multieducação. A proposta é essencialmente inclusiva no sentido de que as escolas devem estar abertas a todas as crianças, e claramente não só para pessoas portadoras de deficiência. Neste caso, a proposta de ciclos parece estar em acordo ideológico com a Multieducação. O problema parece ser o fato de que a Secretaria Municipal de Educação ainda não definiu os critérios básicos nos quais a avaliação e o progresso dos alunos serão implementados. Tudo está sendo definido enquanto a proposta de ciclos está sendo gradualmente implementada.

Procedimentos da Pesquisa

1. O trabalho desenvolvido com a Secretaria Municipal de Educação e os administradores da 7ª Coordenadoria Regional de Educação.

Os contatos iniciaram em 1998, quando os pesquisadores visitaram a assistente da Secretária Municipal de Educação no intuito de oficializar o presente projeto. Uma vez concluídos os procedimentos formais para oficializar o

projeto, combinaram-se encontros para apresentação do projeto em outros setores do sistema educacional. Com os gestores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na presença de representantes da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, como também na presença da assistente da Divisão Geral de Educação.

A receptividade foi muito positiva, especialmente quando foi afirmado que não haveria financiamento por parte do município e que nós participaríamos de um projeto internacional, com aprovação e suporte da UNESCO. Outros encontros foram decididos neste primeiro, como: com a equipe técnica da 7ª CRE; com representantes do setor da Educação Especial e com representantes de outras CREs.

No encontro com os gestores e a equipe da 7ª CRE presentes, como também 5 pessoas da equipe técnica: uma representante da DED (Divisão de Educação) um representante do Ensino Fundamental, dois representantes do Instituto Helena Antipoff e um representante da DIE (Divisão de Infraestrutura). Nessa ocasião, ocorreram muitos questionamentos, especialmente sobre a metodologia de pesquisa-ação e os objetivos do projeto. Como resultado do encontro, dois outros encontros foram agendados.

No primeiro encontro a presença de trinta pessoas que ocupavam várias funções no sistema educacional, incluindo: o três diretores das escolas envolvidas e seus coordenadores pedagógicos, membros do Comitê Decisório da 7ª CRE, a agente de educação especial da 7ª CRE, agentes supervisores da

divisão de educação da secretaria de educação, agentes integradores da secretaria de educação e um representante do conselho de diretores.

Entre muitos aspectos citados no encontro, nós pudemos notar a ansiedade expressada pelos diretores das escolas participantes no tocante ao projeto gerar mudanças possíveis e no reconhecimento das necessidades das escolas por qualquer possibilidade de ajuda na resolução de problemas. Uma outra reação percebida no encontro se refere à receptividade das pessoas presentes ao projeto como um todo, especialmente ao fato de o projeto não se referir somente a pessoas portadoras de deficiência.

No Segundo encontro o número de pessoas era de em torno 50, apesar dele ter sido programado para ser em torno de 140, com a idéia de disseminar o projeto para toda a equipe educacional. Entre essas pessoas, era esperada a presença de representantes de outras CREs.

Após apresentação do projeto e questionamentos sobre objetivos e metodologia, ficou claro para nós que os participantes estavam curiosos sobre o desenvolvimento do projeto, e havia uma certa descrença, especialmente na continuação do projeto com os itens citados. Também, paradoxalmente, sentimos, algum interesse em expandir o projeto envolvendo outras escolas consideradas problemáticas.

Em maio de 1999, nós começamos a atender mensalmente as escolas em conjunto com sua equipe e assistentes de pesquisa (alunos do curso de

Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro) cada uma responsável por uma escola em particular.

Da Secretaria Municipal de Educação, as seguintes pessoas participaram dos encontros: a gestora do setor de educação especial (do Instituto Helena Antipoff - IHA) e uma de suas assistentes, a agente de educação especial responsável pela 7ª CRE, os professores do IHA responsáveis por supervisionar os métodos de educação especial na 7ª CRE, o representante do Ensino Fundamental e o representante da DIE.

Em discussão do progresso do projeto e o desenvolvimento das três escolas envolvidas, alguns encontros objetivavam estimular a equipe de administração central no tocante a metodologia adotada no projeto em conjunto a construção do processo, visando a sustentabilidade pela mesma após o término de nossa participação.

Cada encontro durava aproximadamente duas horas. Nesses encontros, nos era possível conhecer melhor a política educacional desenvolvida pelo município, como também as barreiras políticas e administrativas existentes, particularmente aquelas relatadas no processo comunicativo da equipe central com as escolas.

As dificuldades a serem resolvidas eram numerosas, complexas e urgentes. Um dos problemas que nós encontramos foi a estrutura do calendário acadêmico. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. No. 9394/96), os alunos do Ensino Fundamental devem ter um mínimo de 200 dias

de efetivo trabalho escolar, o que significa que os professores somente têm 7 dias no ano inteiro para suspender aulas e organizar mensalmente o Centro de Estudos.

Nós tivemos 8 encontros com a equipe central do projeto, nos quais nós elencamos os seguintes aspectos relevantes:

- Um consenso positivo com os professores: existe visivelmente uma quantidade desproporcional de professores em detrimento ao grande número de alunos no sistema;
- Um consenso a respeito do grande número de alunos retidos em sua escolaridade, especialmente em terminar a 1ª e a 2ª séries do Ensino Fundamental;
- A dificuldade com a comunicação interna do sistema educacional como um todo: a secretaria percebe uma ruptura no entendimento entre o que se deseja dizer as escolas e aos professores, e o próprio entendimento do que é dito. Um exemplo particular deste problema: a secretaria insiste em dizer que eles investem financeiramente em treinamento de professores, mas os professores não atendem porque eles preferem reclamar ao invés de fazer coisas. A visão dos professores sobre isso é que a secretaria oferece os cursos de treinamento, mas somente aos finais de semana ou após o horário de trabalho, não os dispensando do trabalho durante o horário normal. Existe também o fato que alguns cursos e seminários são oferecidos durante o horário de trabalho, mas que os professores não são dispensados pelos seus professores.
- A institucionalização de módulos de treinamento profissional em cursos de treinamento de professores como resultado de um entendimento

realizado entre a secretaria municipal de educação e a universidade federal do Rio de Janeiro. Um entendimento capaz de possibilitar a liberação dos professores de suas atividades sem dificultar a operacionalização do calendário.

- A mudança do sistema de seriação para ciclos para todo o ensino fundamental, que seria concluído em 8 anos. A nova proposta está gerando debates, com a expressão de muitas dúvidas sobre as crianças que são atendidas na educação especial e algumas que estão em classes de aceleração como também sobre o currículo a ser desenvolvido.
- A necessidade urgente de educadores que desempenham um trabalho técnico junto a coordenadoria regional de educação participando do nosso trabalho nas escolas, colaborando e garantindo a continuidade da proposta do projeto de acordo com suas elaborações.
- Nos termos dos encontros, também foi mencionado que o grupo de pesquisadoras deveria avaliar o progresso do projeto e a participação das próprias pesquisadoras (e assistentes de pesquisa).

2. A pesquisa desenvolvida nas escolas

2.1- Aspectos Gerais

A pesquisa-ação em espaços educacionais tem se tornado uma prática frequente em nosso país - com uma lacuna em intervenções objetivas - ao invés de uma pura coleta de dados empírica, que algumas vezes satisfaz mais os desejos dos pesquisadores do que a necessidade dos sujeitos pesquisados.

Recentemente, educadores estão expressando maior interesse em conhecer a organização de uma sociedade em suas próprias formas. A perspectiva sociológica tem obtido suporte em nossas escolas, junto com o progresso pedagógico e a tecnologia educacional, que tem tentado conhecer e analisar a cultura **da** escola e a cultura **na** escola. Em outras palavras, a comunidade acadêmica, ao construir seu trabalho educacional, examinando seu comportamento, atitudes, valores e regras inseridas nas escolas, gera uma trajetória das escolas que por sua vez influencia suas próprias comunidades, com sua ideologia e a política educacional do município do Rio de Janeiro.

Podemos oferecer uma explicação funcional da diversidade de reações que as escolas tiveram em relação ao projeto como resultado de um sentido natural de defesa de seus membros anterior aos elementos que disseram não pertencer à cultura **da** escola, mas demonstrando outro cenário de valores, atitudes, informação e conhecimento percebidos como pertencentes a outra cultura, a cultura **na** escola, dramatizando a ruptura do processo já estabelecido e institucionalizado em suas relações pessoais e nas condutas individuais.

Por isso, na escola Vitor Meireles, em Jacarepaguá, existiu uma relutância muito grande a respeito de nossa participação na base de um esquema de resolução de suas dificuldades em que ela não acreditava num apoio externo, e que ocorreria um esforço de nossa parte em tal objetivo. A equipe sempre especulava sobre um financiamento para participar do projeto: uma atividade na qual viam-se horas extras de trabalho.

Precisamos de três encontros com todos os participantes; se não fosse a persistência da diretora e o preparo necessário para ajustes, provavelmente não teríamos desenvolvido o projeto lá. Felizmente, a reação social, bem explicada na teoria interacionista, foi realizada e nossa participação foi eventualmente aceita.

Na pesquisa-ação, os pesquisadores atuam na resolução de problemas e no monitoramento e avaliação das ações resultantes. Esta metodologia requer que os relacionamentos (éticos e técnicos) entre pesquisadores e população que pertence ao contexto pesquisado sejam permanentes e de mútua aceitação e respeito.

Pudemos verificar as tensões internas e aquelas resultantes de articulações com a coordenadoria regional de educação ou com a secretaria municipal de educação. Em nossa avaliação desses aspectos, pareceu-nos que o nível central era muito distante da periferia onde estavam os professores, os alunos e seus responsáveis. No outro extremo, membros da comunidade escolar desconhecedores da rotina dos administradores e equipe técnica do nível central, construíram um leque de pressuposições. Em geral, tendiam a pensar que a equipe técnica da secretaria municipal de educação e da coordenadoria regional de educação trabalhava menos, eram autoritários e não democráticos.

Tentamos trabalhar com estas representações sociais, com o grupo de professores e equipe do nível central, sempre sugerindo que administradores tornem público um boletim, informando as atividades desenvolvidas. Afinal de contas, democracia requer transparência.

O propósito de modificar o fluxo escolar polarizou alguns encontros nas escolas apontando a troca de foco das atividades: leitura e discussão - teórico e prática - de metodologias pedagógicas. Mudanças em geral são lentas, especialmente quando acompanhadas por questões em construção, como o caso do programa que foi implementado em fevereiro de 2000: organização do processo ensino-aprendizagem por idades de desenvolvimento.

Este tipo de organização tem sido implementado com sucesso em outras cidades brasileiras. Notadamente, os professores, com quem estivemos interagindo, sentiam-se traídos porque entendiam que não foram consultados, que simplesmente receberam "o pacote" sem discussão, e porque eles não se sentiam preparados para a proposta. Os encontros foram guiados por este tema muito polêmico, com críticas severas à Secretaria Municipal de Educação.

Escutamos relatos significativos que mostraram as barreiras externas conseqüentes da precariedade de recursos e condições de trabalho. Para nós, esta foi outra oportunidade para saber sobre os obstáculos a partir das vozes firmes e emocionadas dos professores. Seus relatos verdadeiramente emotivos puderam traduzir seus desejos de fazer o melhor e a rejeição de todas as formas de exclusão. Entendemos que havendo um propósito, uma crítica construtiva, haveria também um rumo para mudanças - e nossa participação poderia contribuir para o sucesso de nossos objetivos.

No processo de melhor conhecer e avaliar algumas mudanças, fez-se necessário adotar uma interpretação sistêmica da realidade (Burden, 1981, em:

Bassedas et alii⁶). A Teoria Sistêmica geral aplicada nas escolas permitiu detectar três importantes aspectos das escolas: a Estrutura (sua organização, divisão de funções, limites e hierarquias); o Processo (comunicações, regras, momento de avaliação do sistema, sua trajetória, etc); e o Contexto (condições de trabalho, incluindo ideologia, crenças, interpretações de mundo e as expectativas de todos os sujeitos envolvidos).

Seguindo a perspectiva sistêmica, e buscando entender as escolas de acordo com as perspectivas dos professores, levantamos, através de um relato voluntário, informações sobre:

- (a) O relacionamento entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e a equipe de gestão escolar, entre alunos e objetos da escola - dentro e fora de sala de aula - e entre os alunos e suas famílias;
 - (b) A compreensão geral de ordens e instruções que os alunos recebem e suas habilidades de resolver situações-problema, de serem concentrados em atividades escolares ou atividades disciplinares da escola ou da sala de aula;
 - (c) Dificuldades de aprendizagem específicas dos alunos, considerando o contexto curricular, áreas específicas nas quais algumas dificuldades se manifestam e ações tomadas no intuito de reduzir tais dificuldades;
 - (d) Opiniões pessoais/profissionais sobre barreiras nas quais os professores enfrentam (sobre estrutura, funcionamento e contexto escolar) com os alunos, suas famílias e suas próprias práticas.
-

Apresentaremos, a seguir, nosso relato sobre cada escola em particular, apontando as barreiras identificadas e mostrando os resultados de nossas pesquisas, seguidas pelo sumário de nossas ações.

2.2 - Escola Carlos Delgado de Carvalho

Esta é o que poderíamos chamar de uma escola "doméstica". Das três escolas esta é a menor. A escola atende aproximadamente 460 crianças e funciona em dois horários de quarto horas e meia cada, para crianças da Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, crianças entre 4 e 11 anos de idade. A escola possui duas classes de especiais para crianças com retardo mental (com sete crianças em cada turma), uma classe de aceleração de aprendizagem e uma classe 181 (para crianças com 8 anos ou mais na 1ª série). As crianças são oriundas de 5 comunidades (Terreirão, Favela 3, Canal das Taxas, Restinga e Vila Amizade); todas de nível sócio-econômico baixo. A equipe é composta de diretora e diretora-adjunta, uma coordenadora pedagógica e uma professora de sala de leitura.

A escola não possui parcerias de trabalho, mas pertence a três programas organizados pelo governo do Rio de Janeiro:

- Merenda Escolar
- Livro didático
- Repasse de recursos do FNDE

Em seu projeto político-pedagógico⁷, intitulado "Eu, um cidadão consciente, rumo ao sucesso", a escola apontou os seguintes objetivos:

- *Desenvolvimento de valores e atitudes positivas nos alunos, num trabalho envolvendo múltiplos significados nos quais as transformações possam ser extensivas a comunidade e seus familiares;*
- *Promoção de uma educação de qualidade em atendimento a formação de pessoas capazes de interferir criticamente e transformar suas realidades;*
- *Promoção e asseguramento de uma educação ao aluno que possa torná-lo capaz de exercer, como um cidadão, seus objetivos na vida;*
- *Desenvolver autonomia intelectual e moral;*
- *Promoção da participação da comunidade no sistema político-educacional;*
- *Aprimoramento da qualidade de ensino através de contextos interdisciplinares;*
- *Elaboração e implementação de projetos voltados para as necessidades da comunidade escolar, estimulando participação, criatividade e integração;*
- *Aprimorar um processo de avaliação constante como visão de replanejamento quando necessário, por todos os segmentos da sociedade;*
- *Promoção de avaliação como uma série de ações, que tenha como princípio de trabalho uma intervenção pedagógica guiada e sustentada numa maneira contínua e sistemática rumo a uma qualidade de conhecimento construída pelos alunos.*

⁷ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei no. 9493/96, todas as escolas brasileiras deveriam definir seus projetos políticos-pedagógicos, no qual espera-se o estabelecimento de metas, intenções e planos pedagógicos e filosóficos.

Em seu projeto pedagógico, intitulado "caminhando juntos", a escola manifesta expressamente seu consenso sobre a lacuna encontrada em atitudes e hábitos saudáveis e coloca como objetivos gerais:

- *Desenvolvimento de hábitos de higiene nos alunos e na comunidade;*
- *Promoção gradativa da necessidade de mudança no comportamento de respeito mútuo;*
- *Reforçar a pontualidade;*
- *Respeitar e conhecer símbolos nacionais e atitudes cívicas;*
- *Promoção de uma nova concepção de vida;*
- *Uso consciente das áreas da escola e da comunidade;*
- *Valorizar a escola como espaço fundamental de desenvolvimento aos alunos;*
- *Integração dos serviços especiais destinados aos alunos portadores de deficiência;*
- *Fazer da escola um espaço prazeroso para troca de experiências;*
- *Desenvolvimento de uma mente crítica nas crianças;*
- *Aprimoramento das potencialidades individuais e coletivas, estimulando autonomia e auto-estima;*

As principais barreiras à aprendizagem que nós classificamos e identificamos de acordo com critérios estruturais, processuais e contextuais foram:

2.2.1 - Estrutura

- a rotatividade na equipe de gestão. Se por um lado facilita a desejada democracia nos procedimentos administrativos, por outro lado causa confusão em relação aos limites dos administradores atuais em suas ações;

- como consequência, as relações hierárquicas têm sido problemáticas, causando confusão aos professores em relação a quem eles devem se reportar em determinadas situações;
- uma outra consequência, as funções dos diretores e dos coordenadores pedagógicos confundem-se;
- com aspecto arquitetônico, a escola não tem salas de aula no pavimento térreo. Em não tendo rampa de acesso, os alunos com deficiências físicas e motoras têm dificuldades para serem atendidos ;
- a recreação das crianças é realizada numa área da escola próxima ao refeitório, o que significa muito barulho nos horários de refeição e pouca flexibilidade para atividades de maior energia.

Apesar das barreiras identificadas, a comunidade escolar pareceu estar ajustada a elas, fazendo pequenos esforços para removê-las.

2.2.2 - Processo

- a mais significativa barreira político-administrativa parece ser a duplicidade de funções exercida pela equipe administrativa da escola. Isto refere-se ao diretor e ao coordenador pedagógico que também têm que dar aulas por causa da falta de professores para suprir toda a escola;
- como consequência, existem lacunas em todas as atividades que eles são responsáveis por causa do acúmulo;
- a insatisfação e o cansaço dos professores vêm como consequência do acúmulo de trabalho, significativamente para o diretor e o coordenador pedagógico;

- a comunicação entre as pessoas acontece mensalmente, nos seus dias de Centro de Estudos, quando os professores se encontram para discussão de questões cotidianas e estudos, mas sem o necessário tempo para aprofundamento das discussões, porque os encontros duram somente 4 horas;
- a comunicação com a coordenadoria regional de educação não é sistemática e limitada a procedimentos estabelecidos pelo nível central;
- existem pequenas oportunidades para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenadoria Regional de Educação visitarem as escolas. Nestas visitas, seria desejável que os professores expressassem suas necessidades, sentimentos e idéias;
- comportamento agressivo manifesto entre os alunos, com atitudes violentas algumas vezes;
- dificuldades orgânicas de muitos alunos sobre visão, audição e problemas ortópticos que interferem negativamente em seu processo de aprendizagem;
- o relacionamento entre professores e alunos em sala de aula parece ser próximo ao modelo tradicional: centrado no professor.

2.2.3 - Contexto

- a pobreza da comunidade em volta da escola e o contraste dos grupos familiares de status diferenciados;
- a falta de interesse e omissão de muitas famílias;
- desorganização familiar, com crianças vivendo em condições de promiscuidade;

- maioria das crianças oriundas de cidades interioranas, com precárias condições de vida;
- falta de hábitos de higiene e interação social;
- falta de recursos materiais e humanos;
- professores com jornada dupla (trabalhando os dois turnos, nem sempre na mesma escola), tornando-se uma dificuldade para movimentação e chegada em seus locais de trabalho, devido as grandes distâncias;
- falta de flexibilidade no calendário escolar, tornando os encontros entre professores difíceis para discussão de suas práticas pedagógicas;
- poucas atividades positivas que repercutam em suas auto-estimas;
- a situação sócio-econômica do país, com grandes níveis de insatisfação por boa parte da população.

Nossa primeira investigação na escola suscitou os seguintes resultados:

A-Relacionamento:

- alunos intolerantes e agressivos entre si/ prática vinda de casa
- não há envolvimento da família
- transferência dos papéis de educar
- diversidade de hábitos e costumes refletindo-se na escola/ família não-estruturada
- barreiras no relacionamento com a família/ baixa frequência de alguns alunos
- professor com "jogo de cintura"
- alunos não sabem conservar o material
- relacionamento cordial com a direção

- suposição de que os pais só se interessem pela escola como depósito e, não com o bem-estar dos filhos
- vê-se integração total (RM), pois não há discriminação
- turma 181 é vista como um "barril de pólvora". Concentração de muitos problemas de ordem afetiva, cognitiva e social _ relação com histórias de vários fracassos escolares

B-Compreensão geral:

- crianças com convivência limitada (acesso a livros, revistas, etc)
- não há interesse pela leitura e escrita
- falta de maturidade de algumas crianças
- falta de independência para realizar as atividades
- não há compreensão de hábitos e atitudes
- aluno só atende quando repreendido
- dificuldades com leitura e escrita
- dificuldade de interiorizar ordens e comandos
- dificuldade de resolver tarefas de raciocínio lógico
- RM- objetivos atendidos de forma satisfatória
- RM- dificuldade de especificar problemas devido as particularidades de cada um
- direção com problemas de imposição de regras, discrepância entre teoria e prática
- desinteresse dos alunos
- dificuldade de memorização e sistematização
- problemas individuais, de ordem psicológica ou psicopedagógica
- falta da família (não dá importância aos estudos)

C- Áreas específicas:

- dificuldade, da professora, de promover a interdisciplinaridade
- alfabetização
- RM- problemas na fala, psicomotricidade e problemas emocionais desconhecidos
- a direção aponta problemas com leitura e escrita, justifica com as invenções da televisão e do telefone
- dificuldade de leitura
- família com problemas financeiros não pode proporcionar diversidade de material

D- Observação de caráter pessoal-profissional:

- a SME "cobra" resultados, mas não propõe estratégias/ professora fala do uso de "fórmulas mágicas" para alcançar os objetivos
- falta de profissionais especialistas (segundo a professora, para dar apoio e não criticar)
- falta de hábitos e atitudes nas crianças
- agressividade e desinteresse das crianças
- falta de professor de Educação física
- falta de ensino profissionalizante para as crianças de classes especiais
- curso de capacitação de professores de classe especial
- para a direção, há dificuldade de adequar-se às mudanças pedagógicas
- dificuldade de enfrentar o descaso das famílias e os problemas sociais
- maior conhecimento teórico

- maior número de profissionais em sala de aula, para tornar o atendimento mais individualizado

Nós apresentamos à escola esses resultados e nossa avaliação destes, e depois discutimos com o grupo. O grupo decidiu que a base teórica de nossas reflexões deveria ter como tema a indisciplina na escola, devido a grande demanda sobre este tema.

Nós escolhemos um texto a fim de induzir nossas reflexões teóricas iniciais e o debate das barreiras apresentadas: o trabalho de Teresa Cristina R. Rego, *A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana*, um dos textos sobre o livro *Indisciplina na escola*⁸.

A escolha deste texto foi feita por duas razões: por causa da forma clara em que discute o problema, e devido a base de idéias ser de Vygotsky, um dos teóricos de base da Multieducação.

O texto serviu bem para induzir nossos primeiros debates. Aconteceram alguns momentos em que foi só ler um parágrafo do texto, e os professores começavam a apresentar situações concretas do seu dia-a-dia, nos permitindo coletivamente examinar as barreiras enfrentadas.

⁸ AQUINO J.G. (organizador) Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

A reclamação sobre a família foi um dos aspectos que mais apareceu nos debates sobre violência e indisciplina na escola. Isto nos possibilitou conduzir a reflexão no sentido de encontrar a contextualização dos fatos e não culpados. Pareceu-nos obter sucesso, ao menos com alguns professores, em fazê-los entender a natureza interativa que um comportamento indesejável se expressa em alguns alunos, nos quais a prática pedagógica tem uma ampla influência.

Nesta escola, existia muita ajuda mútua entre os professores, que tentavam responder a estas situações apresentando aos colegas suas próprias experiências, incluindo sucessos e falhas.

Nós tivemos a oportunidade de iniciar o estudo de caso de um menino de 11 anos de idade, com uma longa história de insucesso, e pertencente a classe de aceleração. As reclamações dos professores, confirmada por seus professores anteriores, era de que ele é indisciplinado, hiperativo e apresenta dificuldades de aprendizagem.

Nós o observamos durante vários dias consecutivos e foi possível confirmar que ele tem dificuldade para ficar quieto. Sua história de vida não é favorável: ele vive com a mãe e o padrasto que expressa publicamente sua rejeição pelo menino. Algumas vezes, castiga o menino deixando-o dormir do lado de fora da casa. A mãe, ao ser questionada, parece ausente da situação.

De fato, em nossas observações de sala de aula nós percebemos que o estilo de ensino, além de ser bem tradicional, parece ser pouco atrativo e estimulante, o que parece explicar a total falta de motivação nos alunos da turma.

Nós pudemos fazer uma entrevista com a professora, que inicialmente ficou na defensiva e mencionou enfaticamente seus vários anos de experiência e de sucesso em seu trabalho. Ela aparentemente concordou com a necessidade de tornar as aulas mais atrativas, com mais atividades em grupo e explorando a criatividade e experiência das crianças.

2.3 - Escola/Ciep Margaret Mee

Esta foi a mais diversificada das três escolas de estudo, no sentido de sua organização. Ela é de horário integral, começando às 7:00 e terminando às 17:00, com 590 crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, agregando 21 grupos: 4 turmas de educação infantil, 4 turmas de alfabetização, 5 primeiras séries, 3 segundas séries, 2 terceiras séries, 1 quarta série e 1 classe de aceleração. Também existe o turno noturno com o programa de educação juvenil para 157 que evadiram do sistema de educação em outras épocas e retornaram para finalizar sua escolarização.

Uma das características desta escola é o caráter amistoso da equipe administrativa e dos alunos. A escola se sente muito orgulhosa de ter estabelecido uma boa relação com a comunidade, e atribuo isso a seus próprios esforços. A escola também se sente orgulhosa de ter estabelecido parcerias com ONGs e igrejas, aprimorando serviços oferecidos pela comunidade.

A escola ainda não havia construído seu projeto político-pedagógico. Mas apresentava um projeto pedagógico, intitulado "A Arte de Viver em Paz". Este título foi escolhido no sentido de refletir sobre as condições de sobrevivência no mundo atualmente e que a escola acredita ver refletida na comunidade. No projeto, o ser humano é claramente considerado num paradigma holístico e de educação integral. O conhecimento gerado como consequência desta idéia, para a escola, tem três aspectos:

- *uso do conhecimento acumulado para o alcance das necessidades básicas dos seres humanos;*
- *possibilitar a adição, na vida prática, de atitudes e procedimentos bem experienciados, e*
- *preparar cidadãos para serem atores num regime democrático.*

O objetivo do projeto é:

- *criar oportunidades de auto-conhecimento, desenvolvimento de relações interpessoais e respeito pelo desenvolvimento da escola, dos alunos e profissionais, estabelecendo uma ligação entre a escola e a comunidade ordenando uma trajetória pela Paz, desenvolvendo um trabalho com princípios de condições de vida aos alunos e suas famílias, como resultado da construção de um saber social.*

O objetivo acima concentra o trabalho dividido em três subtemas: Paz consigo mesmo; Paz com a sociedade e Paz com a natureza.

Entre os principais eixos pedagógicos, em acordo com o projeto, temos:

- *garantia do horário integral na escola;*
- *estabelecimento do Centro de Estudos com os professores e outros profissionais da escola, consistindo em estudos pedagógicos, discussões sobre a performance escolar baseada em cursos, palestras, conferências, e tempo para reflexão sobre as questões sociais vivenciadas pela comunidade;*
- *atividades pedagógicas para aprimorar o desenvolvimento dos alunos;*
- *promoção de eventos, saídas sobre temas de interesse de toda a comunidade escolar;*
- *planejamento de atividades a serem feitas semanalmente pelos professores, baseadas na proposta da Multieducação e em acordo aos três subtemas do projeto escolar;*
- *atividades em conjunto com o CEC (Conselho escola-comunidade), trazendo o conselho gradualmente mais próximo a escola;*
- *investimento no programa de educação juvenil, como uma forma de trazer a comunidade mais próxima a escola;*
- *investimento em atividades livres na parte da tarde, minimizando a jornada escolar para as crianças, tornando-a prazerosa e de aprendizagem ao mesmo tempo;*
- *investimento no ciclo de alfabetização em atendimento as crianças com dificuldades na aprendizagem;*

Os alunos são avaliados durante suas atividades acadêmicas, e este tipo de avaliação proporciona mensurar a todas, ativando a participação dos alunos em seu próprio desenvolvimento, auto-estima, num registro bimestral do professor apoiado em questões formativas e informativas.

A equipe da escola enfatiza as mudanças comportamentais dos alunos, respeitando seu nível de aprendizagem e entendendo que a construção do conhecimento acontece continuamente, e que cada aluno tem seu próprio ritmo.

As principais barreiras à aprendizagem encontradas:

2.3.1 - Estrutura

- tomando em consideração o aspecto arquitetônico, as salas de aula desta escola não são apropriadas, pois, apesar de largas, não possuem paredes até o teto. Isto expõe as salas a muito barulho, gerando falta de atenção entre os alunos. Apesar desta barreira, parece-nos que a comunidade escolar mantém soluções criativas para evitar a interferência das atividades nas salas.

2.3.2 - Processo

- a dificuldade de reunir todos os professores em mais de uma vez por mês;
- nem todos os professores podem participar o dia inteiro, porque trabalham em mais de uma escola;
- nem todos os professores conhecem as atividades desenvolvidas por seus colegas. Nós pudemos verificar tal fato em um encontro onde a professora da classe da classe de aceleração relatou uma questão que não era conhecida por todos;
- existem pequenas oportunidades para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenadoria Regional de Educação visitarem as escolas. Nestas visitas, seria desejável que os professores expressassem suas necessidades, sentimentos e idéias;

- comportamento agressivo manifesto entre os alunos, com atitudes violentas algumas vezes;
- dificuldades orgânicas de muitos alunos sobre visão, audição e problemas ortópticos que interferem negativamente em seu processo de aprendizagem;
- o relacionamento entre professores e alunos em sala de aula parece ser próximo ao modelo tradicional: centrado no professor.

2.3.3 - Contexto

- pobreza da comunidade em volta da escola e o contraste dos grupos familiares de estatus diferenciados;
- a falta de interesse e omissão de muitas famílias;
- desorganização familiar, com crianças vivendo em condições de promiscuidade;
- maioria das crianças oriundas de cidades interioranas, com precárias condições de vida;
- falta de hábitos de higiene e interação social;
- falta de recursos materiais e humanos;
- professores com jornada dupla (trabalhando os dois turnos, nem sempre na mesma escola), tornando-se uma dificuldade para movimentação e chegada em seus locais de trabalho, devido as grandes distâncias;
- falta de flexibilidade no calendário escolar, tornando os encontros entre professores difíceis para discussão de suas práticas pedagógicas;
- poucas atividades positivas que repercutam em suas auto-estimas;
- a situação sócio-econômica do país, com grandes níveis de insatisfação por boa parte da população;

- número considerável de crianças abandonadas por seus responsáveis.

Em relação à nossa primeira coleta de dados com os professores, nós obtivemos os resultados a seguir:

A - Relacionamento:

- professor preocupado com a individualidade da criança
- agressividade entre os alunos
- dificuldade de usar material, uma vez que ele não existe em grande quantidade
- direção paternalista
- família ausente
- carinho com o professor, muita carência afetiva
- problemas de entendimento por parte do professor para entender os objetivos da direção
- dificuldade de entrosamento com as famílias (por querer e, ao mesmo tempo, não as querer na escola)
- não há agressividade com os elementos da direção
- somente uma professora apontou como harmoniosa a relação entre os alunos

B- Compreensão geral:

- alunos com dificuldade de reter informações
- necessidade de muitos recursos pedagógicos para trabalhar um conteúdo
- problemas mais relacionados as áreas de psicoterapia, saúde, etc
- dificuldade, por parte dos alunos, de compreender as regras de grupo. Somente uma professora citou boa compreensão das regras

- capacidade limitada de resolver problemas
- dificuldade de transferência de aprendizagem
- falta de hábitos e atitudes
- falta de desejo da aprender

C- Áreas específicas:

- problemas de alfabetização
- problemas sócio-econômicos
- falta de recursos humanos na escola
- muita dificuldade de leitura e escrita
- auto-estima abalada, dificultando a aprendizagem
- a falta de um ideal entre as crianças, que as faça evoluir
- D.A.- dificuldades próprias da deficiência
- violência por falta de capacidade de seguir regras
- dificuldade de coordenação motora

D- Observação de caráter pessoal-profissional:

- falta de mais reuniões pedagógicas
- falta de estímulo profissional e financeiro
- dificuldade de troca de experiências com os demais professores
- falta de participação dos pais
- falta de autonomia do professor
- falta de condições de trabalho por parte do governo
- falta de corpo docente coeso, devido rotatividade dos professores
- total descompromisso em capacitar os professores
- necessidade de turmas menores e mais material

- falta de tempo, uma vez que precisa dividir-se entre escolas particular e pública
- falta de modelos a serem seguidos (discurso ≠ prática)
- falta de dinâmicas de grupo

Como a escola vizinha, a escolha dos professores também foi sobre o tema indisciplina na escola, entendida como prioridade a ser atacada e uma das mais sérias barreiras enfrentadas pelos professores no seu cotidiano escolar.

O texto escolhido para guia das reflexões e debates sobre as barreiras foi o mesmo mencionado anteriormente. Nos parece interessante a idéia de trabalhar desta forma no intuito de comparara as reações dos grupos de professores.

Nesta escola a análise foi mais rápida, sendo isto por causa do grande número de professores com cursos de pós-graduação ou em término - e pela experiência com grupos de discussão, características de uma escola voltada para estudos sistemáticos, com uma diretora que tem formação em psicologia e, portanto, com experiência em organização grupal. Esta foi a única escola que pudemos finalizar o texto e iniciar outro no primeiro momento. O título sugerido pelos professores foi: *A criança e o contexto sócio-familiar e escolar*, um capítulo do livro organizado por Prado, 1997⁹.

Nesta escola, depois do encontro cujo tema sobre problemas de comportamento foi o foco central das discussões, nós ofertamos o trabalho do

⁹ PRADO, L.C. Famílias e terapeutas. Porto Alegre, Artmed, 1997

Dr. Márcio Vasconcelos, especialista em Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH). A sua fala foi orientada de forma didática, e na avaliação da escola, em muito contribuiu ao entendimento dos aspectos mais comuns relacionados à hiperatividade. O evento também reuniu professores da escola Carlos Delgado de Carvalho que concordaram que o mesmo foi bastante positivo.

Ao término dos primeiros estudos concordou-se que o tempo destinado a nossa participação (cerca de 2 horas por mês) deveria ser usado para ler e debater estudos de caso. Os professores foram estimulados a trazer experiências do próprio grupo, baseadas em informações sobre a vida das crianças, sobre atitudes e relacionamentos na escola - enfatizando a sala de aula - e com algumas produções das crianças.

Existiram 14 casos relatados, todos eles contando sobre rejeição familiar, comportamento agressivo e dificuldade de aprendizagem. O que pudemos perceber em sala de aula foi uma prática pedagógica muito tradicional, com exercícios mimeografados para os alunos completarem.

De maneira geral, os professores reagiram favoravelmente às nossas observações, contemplando uma motivação e um pedido de apoio para mudar suas práticas/atitudes.

No caso de Renato, um menino de 9 anos de idade, a professora reclamou que o menino era extremamente desatento, fazia uso de troca de letras na escrita e que a mesma era quase ilegível. Sua história de vida é repleta de passagens de abusos por parte de seus pais - incluindo agressões e abuso sexual. Numa

perspectiva psicológica, suas produções indicavam uma possível confusão com sua identidade, Presença de ansiedade e agressão.

Outro fator que chamou nossa atenção foi a possibilidade desta criança não ter tido estímulo ao seu desenvolvimento psicomotor. Baseada nesta hipótese, nós sugerimos a professora algumas atividades nas quais ela pudesse ajudá-lo nestes aspectos.

Como na outra escola, a culpa nas famílias surgiu como um dos aspectos relacionados aos debates sobre violência e indisciplina na escola.

2.4 - Escola Vitor Meireles

Esta escola foi especialmente escolhida para tomar parte no projeto por uma das coordenadoras do Instituto Helena Antipoff. De acordo com a coordenadora, esta escola é particularmente interessante porque tinha alguns alunos integrados e duas classes especiais, o que significava no olhar do instituto, uma das escolas mais relutantes a integração/inclusão. De fato, esta relutância foi mostrada ao projeto, quando somente a diretora se mostrou receptiva a nossa proposta de trabalho. A percepção aconteceu, por exemplo, quando da dificuldade de iniciar os trabalhos por conta da demora de enviar retorno sobre informações relevantes.

A escola Vitor Meireles atende aproximadamente 700 alunos, em dois turnos: de 7:15 às 11:45, e de 12:45 às 17:15.

Em seu projeto pedagógico, intitulado "A perspectiva interacionista agindo e interagindo na relação do homem com o meio ambiente", o tema fundamental é desenvolvimento. No documento mencionado, foi estabelecido que *"É fundamental articular as diferentes áreas de estudo com a visão de conseguir resultados mais satisfatórios no processo educacional, sendo isto o desenvolvimento de uma educação humana."*

Com este propósito e a teoria piagetiana com base, a escola estabeleceu em seu documento que:

- *A criança deve ter sua curiosidade mobilizada em relação ao seu senso de cidadania;*
- *Os múltiplos aspectos do mundo onde a criança mora devem ser objetivados pela investigação, permitindo oportunidades.*

Um aspecto a ser mencionado sobre esta escola refere-se a escolha da diretora. Como em qualquer escola brasileira atualmente, há eleição para diretores envolvendo toda a comunidade escolar (alunos, professores, responsáveis). Quando a diretora foi eleita, a maioria dos votos favoráveis foi oriunda dos responsáveis. Os professores permaneceram divididos. Tal fato fez com que o início de seu mandato fosse muito difícil.

Outro aspecto importante refere-se ao cargo de coordenador pedagógico, pois a escola passou por um período sem ter quem ocupasse tal função.

As principais barreiras identificadas foram:

2.4.1 - Estrutura

- com aspecto arquitetônico, a escola não tem salas de aula no pavimento térreo. Em não tendo rampa de acesso, os alunos com deficiências físicas e motoras têm dificuldades para serem atendidos ;
- a recreação das crianças é realizada numa área da escola próxima ao refeitório, o que significa muito barulho nos horários de refeição e pouca flexibilidade para atividades de maior energia;
- a área não construída, atrás da escola, não é totalmente usada por falta de recursos, e a da frente é utilizada para estacionamento dos carros dos professores;

2.4.2 - Processo

- a mudança de coordenador pedagógico;
- existem pequenas oportunidades para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenadoria Regional de Educação visitarem as escolas. Nestas visitas, seria desejável que os professores expressassem suas necessidades, sentimentos e idéias;
- comportamento agressivo manifesto entre os alunos, com atitudes violentas algumas vezes;
- dificuldades orgânicas de muitos alunos sobre visão, audição e problemas ortópticos que interferem negativamente em seu processo de aprendizagem;
- o relacionamento entre professores e alunos em sala de aula parece ser próximo ao modelo tradicional: centrado no professor;
- a dificuldade de reunir todos os professores em mais de uma vez por mês;

- nem todos os professores podem participar o dia inteiro, porque trabalham em mais de uma escola.

2.4.3 - Contexto

- pobreza da comunidade em volta da escola e o contraste dos grupos familiares de estatus diferenciados;
- a falta de interesse e omissão de muitas famílias;
- desorganização familiar, com crianças vivendo em condições de promiscuidade;
- maioria das crianças oriundas de cidades interioranas, com precárias condições de vida;
- falta de hábitos de higiene e interação social;
- falta de recursos materiais e humanos;
- professores com jornada dupla (trabalhando os dois turnos, nem sempre na mesma escola), tornando-se uma dificuldade para movimentação e chegada em seus locais de trabalho, devido as grandes distâncias;
- falta de flexibilidade no calendário escolar, tornando os encontros entre professores difíceis para discussão de suas práticas pedagógicas;
- poucas atividades positivas que repercutam em suas auto-estimas;
- a situação sócio-econômica do país, com grandes níveis de insatisfação por boa parte da população.

Em relação a nossa primeira coleta de dados com os professores, seguem os resultados:

A - Relacionamento:

- boa interação entre todos, ressaltando casos particulares de falta de adaptação
- bom relacionamento entre colegas e professora
- pouco material na escola
- bom relacionamento com a direção
- entre alunos, há agressividade. Alguns alunos formam grupos isolados
- entre escola e comunidade, é regular. Pouco contato com a família
- bom relacionamento entre as crianças que têm muito tempo de convívio
- o bom relacionamento com o professor vem por uma conquista diária
- não têm hábitos com o material
- falta de paciência, limites e muita agressividade
- família sem comprometimento, delega toda a responsabilidade à escola
- discriminação camuflada

B- Compreensão Geral do Aluno:

- compreensão de caráter razoável, melhora quando estão calmos
- tendência a dispersão
- uma turma integrada a todos os acontecimentos da escola
- pouca participação da maioria das crianças
- falta de leitura, não há o hábito e nem condições financeiras
- culpam a falta de orientação por parte dos pais
- dificuldade em respeitar e cumprir normas
- baixa frequência
- raciocínio lento
- dificuldade de compreensão e transferência de aprendizagem

C- Áreas específicas:

- falta de interesse pela leitura e dificuldade de interpretação
- dificuldade com problemas e composição
- na educação infantil, falta de maturação
- dificuldade de raciocínio
- falta de vontade de aprender
- quantidade de conteúdo
- falta de memória, atenção, transferência para o cotidiano, conteúdos dafasados

D- Observação de caráter pessoal-profissional:

- dificuldade causada pela hiperatividade
- desmotivação por parte dos alunos
- desvalorização do professor
- criança sem base familiar
- despreparo dos professores para com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais
- falta de recursos humanos (professores especializados) x professores que acumulam "funções"
- receber sugestões para tornar as aulas mais interessantes
- falta de independência por parte dos alunos
- falta de tempo para planejar
- falta de espaço para troca de idéias
- cursos oferecidos sem dispensa de ponto
- turmas numerosas
- burocracia

- falta de estímulo, econômica e profissionalmente

Apesar da indisciplina dos alunos ser um tema relacionado como barreira, a opção de trabalho pelos professores foi a motivação para aprendizagem. A escolha foi considerada muito significativa para o grupo de pesquisa, especialmente ao considerar a relutância inicial da escola... O texto escolhido foi *Motivação*, extraído do livro de Psicologia da Educação¹⁰ que possui noções básicas sobre o assunto.

Entre as discussões coletivas, surgiram os seguintes aspectos:

- a necessidade de ter certeza que o projeto seria válido para as crianças, especialmente nos casos em que a escola relatou ter feito tudo o que podia em relação a crianças que não aprendiam.
- A equipe de professores relatou muitos obstáculos para seguir em frente, muitos justificados pelas bases do sistema educacional (por exemplo: os professores devem assistir vídeos da Multieducação toda semana, mas não possuem tempo durante suas atividades para fazê-lo). É possível perceber também a clara insatisfação dos professores com o sistema, que demanda dos professores uma prática voltada para conteúdos curriculares e não para as reais necessidades dos alunos;
- Outra questão frequente refere-se a especulação da distância da Secretaria de Educação em resolver os problemas mencionados;

¹⁰ MOULY, G.J. Psicologia Educacional, São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1974

- Também, uma manifestação geral de desapontamento foi mostrada quando nós discutimos a possibilidade de trabalho com o projeto após horário de trabalho dos professores, sem pagamento extra por isto;

A mudança já mencionada da proposta pedagógica de série para ciclos mobilizou toda a escola no sentido de organizar todos os encontros em torno deste tema, assistindo vídeos sobre o mesmo, discutindo com especialistas.

3. O plano de trabalho da pesquisa (1998-2001)

Para o ano de 1999:

- Conhecimento do perfil da secretaria municipal de educação e 7ª coordenadoria regional de educação;
- Conhecimento do perfil das três escolas da pesquisa;
- Coleta de dados referentes a barreiras à aprendizagem e à participação;
- Apresentação de plano de trabalho sistemático com as escolas.

Para o ano de 2000:

Em relação às escolas do projeto:

- Intensificação da presença nas escolas;
- Continuidade das atividades em períodos de distância mais curtos;

- Maior número de observações a cultura escolar;
- Fazer contatos mais próximos aos alunos e seus familiares;
- Iniciar estudos de caso;
- Trabalhar com as famílias;
- Estabelecer contatos com profissionais da comunidade escolar;

Em relação à comunidade escolar:

- Iniciar contato com a comunidade no intuito de pesquisar os recursos disponíveis (clínicas, hospitais, escolas, fábricas, indústrias);
- Estreitar laços com Associações de Moradores para assegurar informações frequentes da comunidade;
- Aprimorar as parcerias existentes;
- Estabelecer possíveis novas parcerias;
- Propor centros de estudos em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a 7ª CRÊ, abertos a comunidade;

Em relação ao grupo formado pela equipe da administração educacional que atua diretamente com o grupo da pesquisa:

- Manter e expandir as ações realizadas no sentido de aprimorar oportunidades de estudo sobre inclusão e ações educacionais correlatas;

Em relação ao grupo de pesquisadores brasileiro:

- Aprimorar tempo e frequência dos encontros do grupo de pesquisa para estudar e avaliar o projeto;

Para o ano de 2001:

- Autonomia às escolas do projeto, por ser o último ano de sua realização (nos moldes iniciais);
- Estudos de caso, para apoio específico de ordenamento de soluções;
- Atividades com as famílias;

Avaliação do Projeto pelas escolas

Da escola **Carlos Delgado de Carvalho**, gostaríamos de relatar alguns detalhes de identificação: a maior parte do grupo situa-se entre os 40 e os 50 anos de idade e a maioria possui formação no Magistério, a nível Ensino Médio. A maioria tem trabalhado em educação (lecionando) por um período de 15 a 20 anos, na mesma escola (Carlos Delgado).

Numa avaliação do projeto de forma ampla, todos disseram que o mesmo tem contribuído no seguinte sentido: promovendo reflexão e questionamento de suas próprias práticas, ajudando-os a entender certas situações cotidianas da escola, e ajudando a rever velhas concepções pedagógicas e a identificar novas propostas.

Ao avaliar a dinâmica adotada pelo projeto, a maioria relatou que era satisfatória porque oferecia experiências esclarecedoras e por causa da troca de opiniões que os leva a reflexão. Somente uma pessoa afirmou ser perda de tempo, porque acreditava que tais encontros não levavam a nenhum resultado.

Com relação a sugestões de trabalho que poderiam dar para aprimorar as dinâmicas, uma das colocações referia-se a encontros mais próximos. Outra referente ao uso do tempo, que deveria ser estritamente para estudos e não contação de casos da rotina diária.

Da escola/ciep **Margaret Mee**, a maior parte do grupo possui entre 20 e 30 anos de idade, tendo como formação o Magistério em nível de Ensino Médio. Somente dois professores com pós-graduação. Alguns trabalhando na educação (lecionando) por aproximadamente 20 anos, alguns por um período de 6 anos, e outros por um período curto (1 a 3 anos).

Sobre a contribuição do projeto, ele tem servido como um elemento perturbador causando reflexão e questionamento em suas próprias práticas, procurando soluções para os problemas cotidianos de sala de aula e provocando estudo e aprofundamento sobre seus conhecimentos e teorias educacionais.

A respeito da dinâmica do projeto, considera-se a possibilidade de troca de opiniões como guia a reflexão como elemento fundamental. Quanto a sugestões: falou-se do uso de vídeos e de maior tempo para relato de experiências.

Da escola **Vítor Meirelles**, a maior parte do grupo possui entre 30 e 40 anos. Maioria com formação no Magistério em nível de Ensino Médio. Tendo trabalhado em educação (lecionando) por um período de 20 anos, todos na mesma escola (Vítor Meirelles).

Avaliando a contribuição do projeto: ele ofereceu tempo para estudo e reflexão sobre práticas em sala de aula; ele clarificou pessoalmente e profissionalmente via conhecimento obtido; ele ajudou a encontrar soluções para os problemas das crianças, que antes eram consideradas difíceis de resolver; ele ajudou a motivar os alunos; ele ajudou o entendimento do paradigma de inclusão e da relação com as famílias.

Nós entendemos ser natural barreiras de um grupo perante pesquisadores externos que não pertencem a cultura da escola, as quais pudemos ultrapassar devido a capacidade de identificar os seguintes aspectos como resultados da avaliação do projeto:

- | Interação ampla e explícita entre pesquisadores e comunidade acadêmica das três escolas;
- | Ampla negociação de estratégias a serem adotadas durante o projeto, com a necessária flexibilidade para mudá-las quando necessário fosse;
- | Identificação de problemas e estabelecimento de prioridades com a efetiva participação dos professores da escola;
- | O estudo dos problemas e as ações para enfrentá-las eram não só relativas a características individuais das pessoas envolvidas, mas consequências da prática pedagógica, da aprendizagem das barreiras enfrentadas pelos alunos e das situações sociais a sua volta;
- | Nosso princípio de participação nas discussões e nelas colaborar numa busca coletiva por maneiras de enfrentar os problemas sem a pretensão de encontrar soluções mágicas.

Nós consideramos os aspectos acima como indicadores importantes da efetividade desse tipo de metodologia de pesquisa, especialmente quando nós levamos em consideração que nós estivemos trabalhando em três escolas diferentes nas quais, como acontece em qualquer organização social, têm suas próprias hierarquias e grupos cujas relações nem sempre são harmônicas.

Resultados

Um importante aspecto a mencionar, e que teve efeito demorado no processo, mais do que o esperado, é que as escolas somente podiam marcar os encontros mensalmente, quando elas têm oficialmente um tempo para estudos. Nestes dias, elas têm o dia inteiro - ou uma manhã, dependendo da escola ser de horário integral ou de dois turnos - para estudos. As crianças não são atendidas pelas escolas nestes dias.

Foram muitas as dificuldades impostas por diferentes circunstâncias. Os encontros foram remarcados ou cancelados, por razões políticas, ou por razões do cotidiano das escolas ou da secretaria.

Apesar de tudo, pudemos perceber o engajamento das escolas, ao menos por boa parte da equipe. Sobretudo, nós fomos notificados por uma enorme esperança de que este projeto pudesse trazer às escolas respostas as quais algumas vezes nós não temos certeza se as encontraremos. Estas respostas estão relacionadas principalmente a questões práticas do trabalho dos professores, como 'como agir quando uma criança xinga ou briga com outra', ou 'como fazê-los aprender este ou outro assunto se eles não tem interesse ou

motivação', como se nós tivéssemos um modelo geral para todos os casos. Nós estivemos atendendo gradualmente, respeitando o tempo de cada escola, trabalhando estes aspectos e tentando fazê-las entender que no processo de pesquisa-ação nós aprendemos junto.

Também sentimos algum ressentimento sobre a maneira como o sistema é organizado, como com o fato de as horas que professores usam para planejar terem sido retiradas, quando a nova política administrativa foi implantada nas escolas. Algumas vezes elas nos viam como mensageiros: porque sabiam que tínhamos encontros com a Secretaria de Educação para relatar o andamento do projeto, elas pensavam que tínhamos autoridade para dizer à Secretaria o que fazer. Um dos principais aspectos citado em quase todos os encontros se refere ao número de alunos em sala de aula, o que faz os professores se sentirem impotentes para fazer algo, a quem dar maior atenção, a quem se esforçar mais.

A esse respeito, ficou claro que é consenso dividir o assunto com a secretaria municipal de educação. Como mencionado anteriormente, a prioridade dos esforços está em colocar todas as crianças nas escolas e evitar a exclusão e o fracasso apesar do pequeno número de professores no sistema.

Certamente, cada participante nas escolas constitui um mundo em si mesmo. Nós continuamos vendo como nosso principal objetivo desvelar detalhes de cada um desses mundos com olhos externos, em tentar entender e mostrar uma perspectiva diferente, mas sobretudo atenção em encontrar resoluções em conjunto.

Depois de algum tempo de desenvolvimento do projeto, nós pudemos observar determinada particularidade. Pareceu-nos que a equipe de gestão da educação no município do Rio de Janeiro esteve muito interessada em desenvolver este projeto por causa de sua crença que o mesmo poderia contribuir para a promoção de mudanças efetivas.

Como sempre, nós acreditamos que alguns profissionais não comunicam tão efetivamente nossas discussões e ausentam-se quando é preciso traduzir as discussões para as escolas. Em outras palavras, comunicação pareceu-nos ser o maior problema nos variados níveis de organização do sistema.

Outra barreira, que foi possível observar, foi como a mudança de membros do nível administrativo, de acordo com a política governamental, interfere no processo decisório na extensão de modificações na essência de toda estrutura pedagógica. Nesse sentido, a afirmativa reflete no movimento que a inclusão faz de progredir e retroceder em muitos momentos da história educacional.

Os professores equilibraram-se no seu próprio conhecimento teórico e na relação com os alunos, quando puderam demonstrar sua falta de conhecimento sobre as possibilidades individuais de seus alunos.

Como foi visto, não existem questões fáceis a responder, dado que todos devem estar impelidos a rever suas representações pessoais sobre o processo de inclusão e de exclusão. Nós acreditamos que os recursos (especialmente os recursos humanos) estas escolas possuem fortemente.

Para nós, do projeto brasileiro, a preocupação com a sustentabilidade era e é, garantir as práticas não excludentes, repensando a cultura das escolas no que respeita ao trabalho com a diversidade, resignificando, em decorrência, suas políticas e suas práticas pedagógicas, mais inclusivas.

Trabalhamos nesse sentido, procurando resgatar a origem verdadeira do vocábulo sustentabilidade e o descobrimos na ecologia. Em seus primeiros empregos, sustentabilidade significava o gerenciamento de práticas de não degradação ecológica. Mais recentemente, a sustentabilidade diz respeito a práticas cujos propósitos são duradouros, são para sempre...

Quando as pessoas definem uma atividade como sustentável, contudo, baseiam-se naquilo que sabem num determinado tempo. Porém, é muito difícil garantir, para sempre, as mesmas práticas para a sustentabilidade dos propósitos, porque inúmeros fatores são desconhecidos e imprevisíveis. Afirmar que determinada prática é sustentável implica em predição do futuro para o que precisamos conhecer bem o passado e o presente.

Em nossa pesquisa-ação estivemos entendendo a sustentabilidade de nossas ações mantendo, em parte, as concepções iniciais do termo, devidamente ajustadas à educação e nesse caso buscamos gerenciar ações que evitassem todas as formas de pressão excludentes.

Mas, na medida em que procuramos, pela pesquisa, conhecer fatos do passado das escolas e, com a colaboração de sua comunidade acadêmica, conhecer

compreensivamente, fatos e fenômenos do presente, estivemos consentâneos com os atuais usos do termo na ecologia. Assim é porque temos procurado compartilhar nossos propósitos como duradouros, apresentando a inclusão como processo, para sempre.

ALGUNS ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA SUSTENTABILIDADE DA PROPOSTA INCLUSIVA.

Nesta seção pretendemos, sem sermos exaustivas, elencar alguns aspectos com os quais nos temos defrontado como verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de práticas sustentáveis em prol da inclusão: (a) a questão semântica; (b) a gestão político-administrativa e pedagógica; (c) o processo de recrutamento de professores e sua permanência na escola; (d) a formação continuada dos professores e da comunidade acadêmica, em geral; (e) a concepção e os procedimentos adotados na avaliação; (f) o projeto político pedagógico das escolas; (g) a organização e o tamanho das turmas e (h) pouca tradição em estudos e pesquisas.

A SUSTENTABILIDADE EM NOSSO PROJETO: AÇÕES DESENVOLVIDAS NOS ASPECTOS ASSINALADOS:

a) a questão semântica que, em nosso país, ainda requer discussões sobre o sentido e o significado de alguns termos. Como um exemplo, podemos mencionar o quanto acadêmicos e práticos ainda se encontram tão engajados na tarefa de diferenciar integração de inclusão. Embora sejam muito importantes esses esclarecimentos, o tempo que usamos discutindo palavras poderia estar melhor empregado discutindo ações que permitam

garantir nossos propósitos. Em outras palavras, poderíamos ganhar um bocado se enfocássemos nossas atenções na identificação e na quebra de barreiras à aprendizagem e à participação de todos dentro das comunidades educacionais das escolas (Booth & Ainscow, 1996).

b) a gestão político-administrativa e pedagógica, seja do sistema de educação no Rio de Janeiro, seja a das escolas, nas quais trabalhamos.

No que se refere aos integrantes do nível central, mantivemos contatos permanentes, pelo menos a cada mês. Conseguimos, não sem dificuldades, que estivessem conosco outros educadores, além dos da educação especial. Entendemos que, além de evitar o agravamento das situações de exclusão existentes, deveríamos clarificar os propósitos da educação inclusiva, como permanentes e não como decisões momentâneas, de modismo.

Aparentemente a compreensão é fácil. Difícil foi garantir que todas as pessoas do nível central estivessem sempre presentes. Nesse sentido, precisamos exercitar novas estratégias que garantissem a continuidade de nossos encontros, contando-se com as pessoas-chave e que poderiam contribuir para a sustentabilidade dos propósitos e das práticas necessárias para atingi-los.

Quanto à gestão político-administrativa das três escolas, embora não tenham havido mudanças de direção ao longo desses anos, constatamos que as práticas sustentáveis tiveram percursos bem diferentes, com maior receptividade em umas do que em outras. Numa das escolas a forma de gestão sempre nos

pareceu muito "doméstica", como numa grande família na qual a mãe (no caso a diretora) procurava contornar os conflitos sem o devido enfrentamento.

Não por acaso, as relações interpessoais estavam tensas e camufladas. Ao percebermos a latência de tantos conflitos não resolvidos, e a conseqüente insatisfação profissional, foram aplicadas técnicas de dinâmica de grupo. A reação dos professores pôde ser comparada a um grito de liberdade que se concretizou, no processo eletivo para uma nova diretora, na substituição da anterior por outra, aparentemente bem mais "profissional" da educação.

c) O processo de recrutamento de professores e sua permanência na escola.

É difícil pensar em sustentabilidade, com quadros de professores que são muito variáveis, às vezes num mesmo ano. O processo de recrutamento não é feito pelas diretoras das escolas nem depende, apenas, da afinidade dos professores com a intencionalidade educativa expressa no projeto político pedagógico das escolas (isto é, quando elas o têm e/ou ele é conhecido porque foi discutido com a equipe).

Infelizmente os professores são recrutados segundo critérios burocráticos, e quando fazem a opção por esta ou por aquela escola, são movidos muito mais pela distância da moradia à escola, pelas simpatias e antipatias com colegas e gestores, pela distância entre as escolas em que trabalham (muitos trabalham em mais de uma escola) do que pela afinidade com o projeto político pedagógico que a escola construiu.

Um aspecto que constatamos é que, pela carência de professores, a coordenadora pedagógica das escolas precisa assumir turma, deixando a descoberto a orientação a um grupo de professores, assim como a própria diretora também assume a regência da sala de aula, por falta de quem o faça.

d) A formação continuada dos professores e da comunidade acadêmica, em geral.

Esta tem sido uma preocupação da rede. Consta, sistematicamente, dos discursos dos gestores e tem desencadeado algumas ações que podemos considerar como sustentáveis. Faz parte do calendário escolar, um dia mensal para centro de estudos. Nesse dia os alunos são dispensados e os professores se reúnem para tratar de assuntos acadêmicos. A idéia que gerou tais encontros era a de promover um espaço para leituras e debates. Porém, as questões administrativas e a pouca motivação dos professores transformou esses encontros em espaços para conversas, trocas de receitas e outras práticas que, decididamente, não poderiam ser sustentadas...

Nossa presença estabeleceu uma certa rotina nesses encontros, pois a partir de nossa primeira pesquisa, partimos para a ação de estudarmos coletivamente textos referentes aos assuntos apontados pelos professores, como os de maior necessidade.

Os textos funcionaram como pretexto para discutirmos a prática pedagógica, ouvindo e discutindo, em grupo, as dificuldades e as soluções encontradas, numa verdadeira troca de experiências. Ou, na reconstrução da teoria que desencadeou as reflexões, a partir da prática.

Foi tão positiva essa experiência que os professores solicitaram intensificá-la, até porque a rede passava por uma transformação, facultada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), mudando do regime seriado para a organização da escola em ciclos de desenvolvimento.

Como toda mudança, essa também gerou inúmeras dúvidas e rejeições, aumentadas pelo ressentimento dos professores de não terem sido consultados ou preparados para tão grandes transformações.

Para intensificar nossos encontros, sem ferir a bula legal no que se refere ao número de dias letivos obrigatórios, partimos para a parceria com uma Universidade que recrutou voluntários que ficam nas turmas, liberando os professores, por duas horas a cada 15 dias.

É importante frisar que esta parceria vem se mostrando necessária e viável, ainda que alguns ajustes tenham sido feitos para o ano de 2001 quanto às formas de recrutamento, preparação, acompanhamento e apoio dos voluntários, nas turmas das escolas, a fim de assegurar um maior compromisso da parte dos voluntários quanto à sua frequência e pontualidade, bem como quanto ao acompanhamento e apoio aos seus trabalhos.

e) A concepção e os procedimentos adotados na avaliação

Estes aspectos merecem muitas reflexões, pois ainda prevaleciam as atitudes tradicionais, mesmo com as mudanças adotadas nos instrumentos para avaliar o rendimento escolar. Uma vez mais os professores queixavam-se de não terem

sido "ouvidos" e, muito menos preparados para trabalhar com critérios qualitativos, traduzidos em conceitos referentes ao processo de aprendizagem. A avaliação como trajetória (Perrenoud, 1999), como travessia permanente para apontar novos caminhos de sucesso, ainda não foi assimilada por todos os nossos professores.

No caso da avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, embora tenham sido abolidas as práticas com uso dos testes psicológicos, a avaliação ainda tem os ranços do modelo clínico, centrado no aluno, com pouca ênfase aos contextos em que a aprendizagem se dá, ou não, segundo as expectativas dos professores.

Embora haja todo um esforço para descaracterizar, da avaliação, seu aspecto somativo, ela ainda se mostra como prática perversa e excludente.

Procuramos discutir o modelo de avaliação nas escolas e em nível central, baseando-nos nas atuais tendências de avaliar, dinamicamente competências e habilidades (Perrenoud, 2000), em vez de aferir conhecimentos, atribuindo-lhes notas.

f) O projeto político pedagógico das escolas e, nele, o projeto curricular.

As três escolas elaboraram seus projetos político-pedagógicos, muito mais pedagógicos do que políticos, na medida em que pouco expressam a intencionalidade educativa ou as teorias pedagógicas e de ensino que pretendem contemplar.

Embora o Município do Rio de Janeiro conte com uma proposta - A Multi-Educação (1993), de cunho sócio-histórico, a análise dos projetos pedagógicos das três escolas evidencia que há um currículo oficial e outro oculto, o que é, de fato, desenvolvido nas escolas. Procuramos trabalhar esses aspectos, encontrando muita resistência em uma das escolas e inúmeros conflitos interpessoais em outra delas.

g) A organização e o tamanho das turmas.

Esta é uma variável extremamente delicada, pois, embora os próprios gestores de nível central entendam que o desenvolvimento de práticas sustentáveis exige, também, condições sustentáveis, a demanda de vagas na escola tem crescido ano-a-ano, sem a devida correspondência na expansão da rede física, do efetivo dos professores e de sua qualificação para o trabalho com a diversidade. A consequência são turmas numerosas com cerca de 40 alunos ou as classes de 25 alunos, chamadas de aceleração da aprendizagem, para alunos multirrepetentes e que estão em defasagem idade-série.

Colaboramos nas análises críticas dos professores a respeito, estimulamos que redigissem um texto contendo suas críticas e sugestões a serem enviadas ao nível central, dispusemo-nos a sentar e ajudar na escrita, mas não conseguimos evoluir muito além da oralidade das queixas e ressentimentos. Essa é outra das questões comprometedoras do processo de transformar nossas escolas em espaços de construção e exercício da cidadania para uma sociedade inclusiva.

g) Pouca tradição em estudos e pesquisas.

Infelizmente esse é um dos traços de nossa cultura: supor que pesquisa é atribuição das Universidades ou Centros específicos, sendo atribuição dos especialistas.

Considerando-se que garantir atividades sustentáveis implica na construção de cenários prospectivos, alicerçados nos estudos do passado e do presente, parece-nos que estimular, nos professores, seu espírito investigativo (no que se refere à sua atuação e nos efeitos que produz), é indispensável em qualquer proposta que pretenda atingir, sempre, objetivos de cunho inclusivista.

AVALIAÇÃO DE NOSSAS AÇÕES.

Nesta seção analisamos brevemente nossas ações em relação a dois aspectos

(A) O que tem funcionado bem, e por quê;

(B) O que não tem funcionado tão bem, e por quê.

Deixando apenas como observação a eterna insatisfação com que, geralmente, nós humanos convivemos, reconhecemos que gostaríamos de ter feito mais e de termos nos empenhado nesse sentido.

Reconhecemos que apresentar os porquês pode significar nosso movimento de justificativa, eximindo-nos da parcela que nos cabe. Não é com esse sentimento que apresentamos nossa análise crítica. Ao contrário, somos capazes de identificar inúmeras falhas e examiná-las sem culpa, mas com o sincero desejo de evitá-las. Também nos sentimos fortalecidas com a constatação de inúmeras conquistas. Assim, parece-nos, que tem funcionado bem (A);

□ Nossa motivação que não arrefece, a despeito dos obstáculos enfrentados;

- Nossos registros, o que representa um acervo inestimável de dados;
 - A crescente receptividade das escolas, particularmente em duas delas que solicitam nossa presença e evidenciam alegria e gratidão por nossa ajuda;
 - A crescente receptividade das chefias de nível central, a ponto de sermos convidadas a ministrar palestras em vários eventos que são organizados, envolvendo a Rede, como um todo;
 - O estreitamento dos vínculos com a Diretoria de Educação da 7ª CRE, à qual pertencem as escolas onde temos trabalhado;
 - A parceria com a Universidade Estácio de Sá, cujos voluntários iniciaram um trabalho que precisa ser aprimorado.
 - A repercussão de nosso trabalho em outras Unidades da Federação, onde temos sido convidadas a falar da remoção de barreiras para a aprendizagem
- Entendemos, a grosso modo, que esses aspectos podem ser explicados pela seriedade com que nos dedicamos ao que fazemos, porque acreditamos.

(B) Não tem funcionado bem e porquê:

- A impossibilidade de estarmos sempre juntas em nossas visitas nas escolas
- Com o incremento do número de encontros, mais difícil ficou nosso acompanhamento pessoal em todos, até porque alguns são concomitantes;
- A movimentação dos professores das escolas, produzindo descontinuidade nos trabalhos;
- A movimentação dos auxiliares de pesquisa que, lamentavelmente, procuram atividades onde possam ser remunerados, o que não nos é dado oferecer-lhes...
- A descrença dos professores de que possam ocorrer mudanças...

- A dificuldade de nos reunirmos contando, sempre, com os educadores que trabalham no nível central da Secretaria;
- As dificuldades de nos encontrarmos regularmente, como equipe central do projeto, para estudos;
- A insuficiência de recursos financeiros que nos limita e impede de convidar pessoas ou evitar de nós gastos pessoais.

Entendemos que são variáveis que interferiram em nosso trabalho e produziram efeitos indesejáveis sem que representem frustrações tais que nos induzam a desistir. Ao contrário!

Podemos dizer que dos resultados alcançados, três eixos tiveram destaque marcante:

- formação/transformação dos professores
- início de uma prática de estudos
- sensibilização do olhar da inclusão

Um dos eixos condutores da pesquisa foi a formação/transformação dos professores em atendimento ao paradigma educacional da inclusão; reconhecendo o perfil da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro e as realidades das três escolas envolvidas no projeto.

A reflexão ocasionada pelos pontos citados acima proporcionou à pesquisa a busca de respostas para atender à diversidade. Neste contexto, o diagnóstico preliminar apontou a necessidade mais evidente de direcionar o

olhar do potencial de cada criança em contribuição para o grupo; denotando ao professor o seu papel nesta contribuição.

Num primeiro momento, o processo gerou o confronto entre as definições e idéias que existiam sobre inclusão. Dessa forma, a reflexão da prática em sala de aula; o (re)conhecimento das práticas de outros professores (troca de experiências); o estudo de teóricos que contribuíram com a educação; e, a identificação da diversidade de situações do cotidiano escolar permearam os primeiros estudos com vistas à remoção de barreiras à aprendizagem e à participação.

A postura pedagógica dos professores passou por um processo de reconstrução, orientada em conjunto com o próprio corpo docente, numa trajetória envolvendo desde a sala de aula, passando pelo staff (coordenação e direção) até a secretaria de educação.

Num outro momento, o conceito de inclusão pôde ser traduzido por "oportunidade de ampliação do olhar para as diferentes realidades, ocasionando condições iguais de desenvolvimento para todas as crianças" (Santos, M. P. et al, 2001). Tal definição, organizada pelo corpo docente, contempla uma postura voltada para o atendimento de todas as crianças; tendo como desafio tornar a prática eficaz.

A revisão das próprias práticas, através do enfoque sistêmico, revelou aos professores um engajamento no planejamento de desenvolvimento das escolas;

trazendo à tona seu papel de agentes na escolha das prioridades de mudança, na implementação de inovações e na revisão do progresso.

O momento de planejamento e implementação de ações, a partir da reflexão de seu papel de agentes, foi a retomada de alguns pontos fundamentais ao processo ensino-aprendizagem como objetivos, avaliação, metodologias... que ocasionou a análise e modificação do projeto político pedagógico.

O trabalho com os professores intensificou-se no aprender a identificar e atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos (portadores de deficiência ou não).

O alcance dos objetivos da pesquisa manifestou-se através da evolução positiva que as escolas apresentaram ao longo do período de sua duração mais intensa. Como já citado anteriormente, inclusão é processo permanente e contínuo e, portanto, não é possível admitir que para as escolas em questão já esteja finalizado. Porém, é possível apontar que aspectos fundamentam uma construção positiva para a inclusão.

Trabalhar com a inclusão requer:

- Maturidade do profissional em busca de um trabalho efetivo, de uma vivência para a construção do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver recursos próprios para lidar com a frustração de estar limitado quanto às possibilidades;
- Conhecer o aluno para educá-lo;
- Conhecer como aprende para ensiná-lo;
- Saber quais aprendizagens estão construídas neste sujeito;

- Saber quais marcas estão definindo suas escolhas;
- Estar disposto a vincular-se ao sujeito;
- Ter possibilidade para o vínculo afetivo;
- Ter disponibilidade para aceitação do outro em sua maneira de ser.

O segundo eixo considerado, referente a prática de estudos, apresentou uma trajetória interessante visto que das três escolas, uma já possuía o hábito de estudar a fundamentação de várias teorias educacionais. Mesmo assim, sua organização fazia-se com grupos em separado (professores agrupados por série ou etapa do ciclo), dificultando a troca de idéias com todos os componentes.

Nos encontros de discussão, as falas dos professores mostravam uma falta de contextualização do próprio encadeamento da educação. O entendimento, por exemplo, do que significava trabalhar sob a premissa de uma proposta de ciclos; baseada em estudos que não estavam simplesmente "em moda" mas era resultado de uma linha de trabalho que vinha sendo adotada pela secretaria de educação já há alguns anos.

A prática de estudos com reflexões constantes através de estudos de casos e relatos de vivências em sala de aula proporcionou um maior engajamento de boa parte do grupo, pois, estavam presentes professores e equipe de gestão. Ao final de cada encontro, apontavam-se sugestões práticas para tentar solucionar um problema oriundo das escolas, principalmente, pautadas em alunos com dificuldades em aprender.

No período em que iniciou o processo de autonomia das escolas, nossa presença estava pautada no apoio quando o grupo sentia necessidade. Suas discussões e estudos tinham trajetórias baseadas em suas próprias escolhas.

O percurso da discussão do paradigma de inclusão teve um caráter bem significativo no tocante ao que era vivenciado nas escolas e o que constituiu mudanças para TODOS os alunos. A possibilidade de verificar que este tema não se refere somente a educação especial e que não basta estar em sala de aula se a aprendizagem não estiver voltada para atender aos ritmos, modalidades e contextos educacionais.

Acreditamos na sensibilização do olhar da inclusão, pois é possível concluir que aqueles que participaram desse projeto tiveram suas práticas modificadas em atenção ao cuidado de tentar atender TODOS os alunos com qualidade. Ações como planejar, verificar estratégias, avaliar foram ressignificadas. Porém, inclusão, enquanto processo contínuo, vai requerer sempre a busca de alternativas para novos desafios. E, acreditamos, que os grupos participantes deste projeto tenham aprendido a buscar.

Referências

AQUINO J.G. (ed.) (1996) **Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus

BARBIER, R. (1985) **Pesquisa - Ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro: Zahar

BASSEDAS, E. et alii (1996). **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. Porto Alegre, Artes Médicas.

BRASIL/MEC (1997) **Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília.

BRASIL/MEC/SEPSG/CENESP (1987) **Report on Activities 1986**. (Brasília, Ministry of Education)

BRASIL/MEC/SESPE/SEB/SESG (1989) **Background to the National Education Plan**. (Brasília, Ministry of Education).

CARVALHO, Rosita Edler. (1993) **International Approach to Integration - National Perspective**. Conference presented in the National Seminar for the Integration of Disabled People in the Educational Context, in Florianópolis City. At the time, the author was the Ministry of Education's Secretary for Special Education. (Unpublished) [Original in Portuguese]

Instituto de Planejamento do Rio de Janeiro: <http://www.cide.rj.gov.br>

LUCKESI, C.C (1994) **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo, Cortez.

Ministério da Educação: <http://www.mec.gov.br>

Ministério do Trabalho e Desenvolvimento:
http://www.mtb.gov.br/public/mercado/merc_03.htm

MOULY, G.J. (1974) **Psicologia Educacional**. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

Secretaria Municipal: http://www.perj.org.br/pl_prime.html

PRADO, L.C. (1997) **Famílias e Terapeutas**. Porto Alegre, Artmed

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro/Secretaria Municipal de Educação (1995) **Multieducação**.

SANTOS, Mônica Pereira dos (1995) **Integration Policies in a Brazilian Southeastern Capital: Formulation, Implementation and Some Comparisons with Four European Countries**. PhD Thesis presented to the Department of Psychology and Special Educational Needs of the Institute of Education, University of London.

(1997) Brazilian Concepts of Special Education
in: **Disability & Society**, vol.12, No. 3, pp.407-415.

THIOLLENT, M. (1997) **Metodologia da pesquisa-ação**. 8^a ed. São Paulo: Cortez.