

A ESCOLA É PARA TODOS? INDAGAÇÕES PERTINENTES

IS THE SCHOOL FOR ALL? PERTINENT INQUIRIES

Nilda de Oliveira Bentes

Francy Taissa Nunes Barbosa

Selma Maria Clemente

Universidade do Estado do Pará

Resumo

O presente artigo faz parte da pesquisa em andamento “O professor e a educação inclusiva da criança e do jovem em situação de risco social” e discute a abrangência dos debates que agitaram os sujeitos ao discutir a temática “A escola é para todos?”. Os debates foram realizados com a finalidade de elaborar o roteiro de uma entrevista semiestruturada. O assunto referido foi um dos textos prévios que serviram de base para discussão e trouxe a compreensão da própria ideia de escola inclusiva e das dificuldades e desafios postos pela inclusão dessa clientela em situação de risco social, ligado à organização da sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, e aos meios efetivamente disponibilizados para implantação dessas políticas, às questões de infraestrutura e aos fatores relacionados à formação e desenvolvimento do profissional docente, que ao trabalhar junto a essa clientela se constitui professor e constrói sua prática inclusiva.

Palavras-chave: Educação. Escola Inclusiva. Educação para Todos. Políticas Educacionais.

Abstract

The present article is part of the ongoing research “The teacher and the including education for children and youth in situation of social risk”, and discusses the reach of the debates that agitated the individuals, discussing the theme “Is the school for all?” The debates were accomplished with the purpose of elaborating the itinerary of a semi-structured interview. The subject was one of the previous texts that served as base for the discussion, and brought the understanding of the very idea of inclusive school and of the difficulties and challenges put by the inclusion of this group in situation of social risk, linked to the society’s organization, to the values that prevail on it, to the defined priorities by the public policies and to the means indeed available for the establishment of these policies, to the infrastructure and the factors related to the formation and educational development of this professional that, when working with this group, establishes himself/herself as a teacher and builds his/her inclusive practice.

Keywords: Education. Inclusive School. Education for All. Educational Policies.

Notas Introdutórias

Neste texto apresentamos os debates realizados com os sujeitos da pesquisa “O professor e a educação inclusiva da criança e do jovem em situação de risco social” cuja proposta é investigar quem é o professor de uma clientela em situação de risco social, como ele pensa a sua atuação em uma prática inclusiva no espaço escolar, partindo do consenso, entre nós professores que ensinar/aprender é sobretudo incluir.

Iniciamos a pesquisa com uma discussão com os professores acerca de temáticas sobre o objeto investigado. A idéia era construir um roteiro vivo de entrevista baseada nas falas significativas dos sujeitos, emergidas de discussões com o grupo de pesquisa. Entre as temáticas discutidas privilegiamos “A escola é para todos?” por trazer em seu bojo a evidência de que a escola quanto ao desafio da diversidade ainda não conseguiu equacionar um dos mais sérios problemas, conhecido como o fenômeno da inclusão escolar. Aliado a isso a complexidade e especificidade da discussão ensejaram esse artigo por indicar processos estigmatizantes de uma escola orientada para a busca do outro com diferenças. Não as diferenças que aparecem em características secundárias como o tipo físico, por exemplo, mas uma diferença de outra ordem e com outras consequências que se constitui num contexto social, implicadas nas relações humanas e na formação do sujeito como a criança e o jovem em situação de risco social.

Os profissionais envolvidos nesta etapa da pesquisa foram professores(as) das instituições da FUNCAP¹, os pesquisadores e a bolsista do projeto. Estávamos imbuídos da idéia de que a escola como meio de inserção social qualificada resiste à vulnerabilidade que possa existir em um ensino formal para a clientela estuda, pode atender essa diversidade social, especialmente se utilizar um atendimento compatível para operar o conhecimento, como por exemplo, a *metodologia da EJA*, e a dos *temas geradores freiriano*, que como recurso metodológico tem eficácia relevante na alfabetização das gerações de jovens em situação de risco social como a clientela da FUNCAP. Dentro dessa crença motivadora abrimos caminhos para discutirmos “a escola direito de todos”. Não tínhamos esse espaço como ideal

¹ FUNCAP (Fundação da Criança e do Adolescente do Estado do Pará). As professoras que atuam na Instituição são professoras(as) da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação do Pará).

de igualdade de oportunidade, mas como reclamamos de justiça social que atendessem as minorias a que pertence o menor infrator. Este está privado de liberdade, mas não de direitos. Não está privado de sua condição peculiar de ser humano em desenvolvimento, o que implica ter o seu acesso à escola garantido nessa instituição.

O diálogo entre professores(as) e o grupo da pesquisa engajaram-se discursivamente na compreensão do fenômeno investigado e apontaram concepções de escolas para todos como direito, independente de suas diferenças individuais e sociais, o acesso e sucesso no ensino regular, assegurando a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e jovens, em especial das que se encontra em situação de risco social. A reflexão partiu do que o professor tem como idéia para uma construção do que pode ser feito, confrontando com o seu contexto social e político.

Gostaríamos de construir um roteiro de entrevista representado pelas vozes dos participantes da investigação, uma vez que nossa pesquisa é qualitativa do tipo histórico-cultural segundo a qual o especificamente humano em cada um de nós, como a “nossa razão, psiquismo, personalidade, subjetividade” (FONTANA, 2006, p.227) entre outros, se constitui nas relações sociais concretas de participação com a cultura humana, em um jogo de poder, de sistemas simbólicos e ideológicos dos quais internalizamos, por processos interpsicológicos e intrapsicológicos “distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam do outro (Ibidem, 2006, p.227)”. Com essa finalidade elaboramos textos prévios que serviriam de base para os debates que foram registrados e transformados em notas de campo do(as) pesquisadores(as) após serem gravados e transcritos e posteriormente analisados para compor o roteiro do instrumento com conteúdos da seleção de falas essenciais relacionadas ao desenvolvimento de uma clientela em situação de risco social.

Assim, o presente artigo é um resgate das discussões da equipe da pesquisa com os participantes dos “grupos de reflexão docentes”, nome dado aos dois grupos das duas instituições da FUNCAP, local da pesquisa de campo deste estudo.

Os pontos suscitados nos debates “A escola é para todos?” mostraram um cenário por vezes polêmico, ao apontar algumas falas dos sujeitos em relação ao seu aluno menor infrator como: *professora, ladrão não precisa aprender a ler*, ou como se refere outra professora: *não precisa se preocupar comigo*,

sei que quando sair daqui, logo voltarei para a penitenciária porque já vou completar idade. Este campo teórico se diz polêmico por situar na discussão que escola será capaz de incluir uma clientela tão atingida em sua autoestima? Cujas condições constitutiva de sujeito incapaz, desajustado está em sua percepção de pessoa, internalizada por ele próprio. Por outro lado é animador em virtude das condições peculiares da exacerbação das desigualdades sociais sobre a inclusão do menor infrator, suas dificuldades e desafios melhor entendidas. Hoje já conseguimos romper com a idéia de que o jovem é um sujeito irregular, em que toda a sociedade o vê como uma pessoa errada. Elas precisam estar inseridas em contextos sociais como a escola, pois:

mesmo crianças provenientes de [...] ambientes domésticos desprovidos de recursos materiais, terão condição de superar essa adversidade caso tenham oportunidade de vivenciar, em outros contextos educativos, um modelo diferente de educação (REGO, 2002, p.55).

O que mostra ser ainda hoje a discussão “A escola é para todos?” interessante, recorrente, mas pautado em algo polêmico por ser difícil de materializar-se, e entre os educadores se anseia ver a escola como um *locus* essencial para a deflagração de dignidade e direitos humanos de todos.

Nosso ponto de partida nessa discussão com os professores sobre a questão da “A escola é para todos?” na contemporaneidade, era abrir um debate a respeito da realidade escolar que para ser de todos nos remete a escola inclusiva. Nesse movimento, atentamos para uma particularidade da escola da FUNCAP hoje trabalhando a educação do menor infrator coma metodologia da EJA na certeza que para o ofício de educador não bastam às teorias e técnicas aplicadas, mas, sobretudo uma prática coerente com a clientela a ser formada no contexto dessa escola, cujo objetivo é educar o cidadão, ou seja, dar acesso e qualidade ao ensino para que ao operar o conhecimento o aluno construa conhecimento, e se aproprie do seu lugar social sabendo como conviver com o outro e pertencer a grupos onde se tem normas valores e princípios que precisam ser respeitados.

Por outro lado, não se tratava, então, explicar essa escola inclusiva tão ansiosamente procurada, mas nos envolver em uma reflexão sobre a escola do menor infrator. Buscar tocá-la talvez, mas, sobretudo falar da docência e suas ideias sobre a escola inclusiva que pretende ser de todos.

Nesse sentido temos aqui as primeiras aproximações das concepções docentes sobre a escola para todos. Vejamos a seguir.

Interloquções pertinentes: O regaste aproximado das concepções docentes

A discussão “A escola é para todos?” e por extensão a educação para todos é uma questão ampla, não se refere apenas ao âmbito da educação. Há múltiplas facetas a se considerar. A educação pública com política social traz como base concessão de direitos sociais outorgados pelo Estado.

[...] ao se falar sobre tendências na educação (e a idéia de educação para todos, embora genérica e desprovida de conteúdos pontuais, pode ser considerada como tal), é preciso dar atenção ao momento histórico atual e à conjuntura política e modos de organização do sistema escolar (LAPLANE, 2004, p. 4).

No dizer da autora o discurso de uma escola para todos é capaz de promover instituições escolares mais justas, mas envolve grande complexidade que precisa de políticas inclusivas realmente eficazes que deem atenção a amplitude do discurso da inclusão.

Não ver cumpridas as promessas feitas na Constituição Brasileira de 1988, o olhar se volta para as inconsistências do que preceitua “a educação direito de todos e dever do estado e da família” que como observaram no grupo de discussão os sujeitos opinaram que “se reage com o movimento denominado de Inclusão”. Como relata um dos sujeitos do “Grupo de Reflexão Docente”.²

Do jeito que está à educação e a escola nem um nem outro são para todos, eu sou contra não ser de todos, mas com jeito vamos brigando para ser uma escola inclusiva e por isso de todos. Eu acho que essas coisas não são bem refletidas. Enfim, é algo que precisamos debater e avançar na proposta da escola inclusiva. O menor infrator tem esse direito (GRD).

Os professores asseguram, como se pode ver nesse fragmento de fala da professora envolvida no debate, que o movimento da inclusão vem influenciando as políticas e desafiando as comunidades para que se adotem, efetivamente, políticas

² “Grupo de Reflexão Docente” é o nome que demos ao grupo de nossas discussões para construirmos o roteiro da entrevista semiestruturada. Neste texto será sinalizado pela sigla GRD.

inclusivas. Entretanto, o que se deseja é que não se fique somente na divulgação, ou na materialização de ações tênues focadas em dar oportunidades iguais, o que nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento a todos, ou dar o mesmo acesso de qualidade, porque isso tudo não significa oferecer na maioria das vezes valores e princípios inclusivos, ou seja, não se partilha os mesmos meios para todos. Inclusão escolar em uma “escola para todos” remete as palavras de Laplane:

Educação para Todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionado às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, dentre outros (2001, p. 1).

A discussão do texto base “A escola é para todos?” mostrou conseqüentemente a abrangência da discussão deflagrada, e nos dá conta do quanto essa idéia agita o panorama educacional no que se refere à implantação de políticas públicas inclusivas. Explicita a riqueza que emana da questão, ainda atual entre nós, talvez por não se ter ainda uma escola para todos, e cuja expressão “uma escola igual para todos” nos reporta a um discurso democrático que ao mesmo tempo nos faz refletir que as políticas públicas como afirma Kassar, “desenvolvem-se e são implantadas na contradição do movimento contraditório da sociedade” (2004, p. 61), portanto no atendimento a atenção especializada ao outro com diferenças orgânicas, sociais, no movimento contraditório, na diversidade social.

Muito embora o assunto em foco seja de certa forma muito discutido e por isso “diluído”, há muito a se dizer sobre o óbvio de um mundo marcado por profundas desigualdades sociais onde são poucos os detentores do poder econômico e muitos os que têm de viver com tão pouco, chegando à situação de miséria e sem educação como instrumento básico para o exercício da cidadania. Nesse panorama é muito difícil acreditar na igualdade de direitos e na efetivação dos mesmos. Como também é difícil imaginar que as escolas realmente sejam para todos, embora a Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a própria LDBEN, aprovada em 1996, preceituem esse direito ainda não é real.

O Ensino Fundamental obrigatório e gratuito ainda não conseguiu oferecer uma escola que pro-

picie uma mesma qualidade, revelada na igualdade de oportunidade a seu vasto contingente de alunos das mais diversas camadas sociais. As políticas públicas dessa modalidade de ensino por mais que tenham avançado ainda precisam atentar que a intervenção de uma política pública só frutifica se houver articulação entre Estado e sociedade focada no que é contraditório dessa sociedade, ou seja, no menino de rua, por exemplo.

Na verdade há uma discussão muito grande atualmente sobre a questão da exclusão escolar dessa clientela e, conseqüentemente, não haveria essa necessidade de fomentar e discutir a inclusão escolar se o acesso à escola chegasse a ser para eles também, que fazem parte da escola para todos. Na fala dos sujeitos há muita dificuldade a ser vencida, porque incluir não é só colocar crianças em sala de aula, é preciso planejar, replanejar com base nas necessidades desses sujeitos, além de prever um acompanhamento extraescolar para que o adolescente infrator avance na sua cidadania e modifique sua sociabilidade ao sair da FUNCAP para viver com dignidade junto a sua família.

Ontem eu estava conversando com o monitor e ele me disse que a mãe do X é traficante. O tempo que eu trabalho aqui, de dez somente uns progride, porque no caso desse menino é difícil – a mãe traficante, a irmã é prostituta e o pai foi assassinado e ele já cometeu suicídio, roubo. E quando sair daqui o que espera ele? É a mesma família que deixou e nas mesmas condições. Então é muito difícil ele se regenerar nessas condições. Ainda é preciso muito planejamento e replanejamento, e fazer as utopias se realizarem (GRD).

Os entraves mostram vários percalços a serem vencidos. Um deles, como já dissemos, diz respeito às políticas públicas que precisam ser ampliadas com finalidades definidas, para atender os excluídos, as minorias da diversidade, enfim para as institucionalizações de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que abrigam uma clientela abandonada pela família ou por motivos considerados como necessários à sua ressocialização como é o caso da clientela da FUNCAP que apresentam problemas com a lei.

Tal situação parece existir de forma tão grave, em consequência da omissão entre a maioria dos governantes, os quais não se dedicam em priorizar recursos para o setor educacional e propor mudanças significativas para obter um ensino de qualidade para todos os educandos. E quando o

fazem, adotam medidas emergentes que somente resolvem os problemas a curto período. Além disso, há um contraponto subjacente a questão. Não investem na formação continuada, ou seja, no desenvolvimento e qualificação dos professores e no reconhecimento dos mesmos, os quais deveriam ser mais bem remunerados e reconhecidos profissionalmente, pois são eles e toda uma equipe pedagógica que precisam de atenção, por serem os que preparam e atuam como pontes entre os educandos e na formação educacional dos que trabalham e formam as gerações futuras. Nesse sentido enfatiza a professora participante do debate.

Mas, o que as políticas públicas têm feito para que a escola abrigue esses meninos? O que o governo está fazendo para dar condições propícias a uma verdadeira integração desses meninos? Para que a escola seja importante na vida deles? Por outro lado será que são somente as políticas que precisam ser trabalhadas? E esse profissional que está lá com eles sabe da importância da escola para esse menino? Está fazendo com que a escola seja significativa para ele? A questão da evasão é muito grande, aí fica a pergunta: a escola é para todos? Será que esse menino então não tem direito de estar nessa escola, já que o aluno já que o aluno já traz a exclusão da própria família. Então a escola não é para todos, porque ela não consegue atingir esse menino, ou será que as políticas públicas que não estão sendo bem trabalhadas ou é o profissional que não consegue trazer ele para a cidadania (GRD).

Entretanto, esses não são os únicos impasses para a realização de uma escola para todos, a discriminação nas próprias escolas, e o desafio em aplicar processos educativos, muitas vezes, nos faz adotar metodologias de ensino baseadas na maneira tradicional, em que somente o professor ensina e o aluno aprende passivamente, com conteúdos prontos e respostas prontas, sem diálogo. Na verdade, o ensino deveria ter por base teorias explicativas como assinala Vygotsky (2000, p. 24) “através dos outros constituímos-nos”, de vez que, professor e aluno são corresponsáveis pelo processo educativo porque se aprende na interação. O outro é importante nessa relação. A fala da professora diz isso.

Não há diferença entre esses meninos, à diferença é porque eles estão retidos e está comprovada a infração na vida deles, mas o

momento de aula a gente esquece que eles são assim, eles demonstram tanto aquela fragilidade de adolescente, tem horas que deixam aforar tantos sentimentos legais em sala de aula que parece que nunca cometeram um mal na sociedade. Eles demonstram todas as fragilidades que um menino da escola formal tem as mesmas vontades, desejos, necessidades. É a mesma coisa, como um adolescente qualquer. No campo cognitivo, na hora de absorver a aula para desenvolver a coordenação motora e fazer uma operação matemática é a mesma coisa, apresentam as mesmas dificuldades, mas eles são bem melhores para demonstrar para demonstrar superação. Dentro da cela eles têm regras entre eles. Há horas em sala de aula que fazem relatos de experiência, nesses momentos à gente percebe o universo deles dentro da cela. Aí eu fico pensando que eles têm uma vontade de viver e de se superar. Eles não se integram, em sala de aula eles demonstram vontade de sair de onde estão. Quando a gente começou o projeto eles não sabiam ler, eles diziam “professora, a senhora não entende, a gente era ladrão, nem chegava perto de uma escola!” O nosso olho brilha de ver hoje eles lendo, argumentando (GRD).

Há professores sensíveis e responsivos as demandas do menor infrator. Para Vygotsky, as relações entre pessoas são gêneses das funções psicológicas, de vez que a intervenção eu-outro “foi outrora uma relação física entre pessoas” (Ibidem, p. 25). Na verdade, o professor deve mediar em sala de aula os conhecimentos, bem como lançar mão de práticas pedagógicas que sejam capazes de incluir os alunos e, assim, possibilitar um ensino para todos, sem exclusão e sem preconceitos. Uma escola inclusiva onde não se corra o

risco de que a instituição tome a presença desses alunos como acessórios, sem afetar o projeto da escola, o que se reflete na realização de pequenos ajustes ao aprendiz e na atribuição dessa responsabilidade quase que exclusivamente ao professor (GÓES 2004, p. 69).

precisa ser conquistada para se tornar real.

O que tem contribuído para que a escola não alcance seus objetivos talvez esteja no bojo da eterna busca de culpados, de “bodes expiatórios” e no comodismo exacerbado difícil de desapare-

cer nas discussões relativas aos processos educacionais. Pensar dessa forma é muitas vezes ficar paralisado na crença de que nada mais se pode fazer para mudar o quadro. O que um pensamento cristalizado como esse pode fazer é perder um tempo precioso com omissões e críticas que impedem a deflagração de medidas simples que poderiam ajudar a solucionar muitos problemas, como exemplo, uma prática comum, mas com características inclusivas importantes da qual muitos pais se omitem é a de participar de reuniões escolares para saber do desenvolvimento dos seus filhos na escola e de suas necessidades.

Diante desse quadro de omissões o que se pode fazer para desenvolver uma escola de todos e para todos? É importante ressaltar, dizem os sujeitos da pesquisa, *que no que compete ao professor é aceitar cada um sua responsabilidade de ensinar seus alunos (GRD)*, isto pode começar a se concretizar com pequenas ações referentes à práxis dos professores e dos próprios alunos dentro das salas de aulas. Como exemplo, a prática do professor pautada na interação com seu aluno, o qual muitas vezes tem necessidades de um bom diálogo. Uma simples conversa poderá ajudá-lo, e até resolver sua dificuldade de baixa estima, de prestar atenção às aulas, por exemplo. Além disso, o professor poderia trabalhar com a ludicidade que é um meio propício a envolver positivamente os alunos no processo de aprendizagem, motivando-os com aulas mais dinâmicas e interessantes. Poderia desenvolver ações com trabalhos em grupos referentes a questões do cotidiano e da cultura de cada um, para que os educandos pudessem socializar o que aprenderam com os mesmos, falar sobre suas experiências pessoais e dúvidas. A roda de conversa é uma boa estratégia para defragar tal operacidade e aproximar o aluno da escola e do professor, conseguindo por extensão incluí-lo por sentir que pertence ao grupo. Como explica o professor...

Um dia, eu conversando com meus alunos sobre se a escola é para todos, eles relataram que, na escola que eles estudavam, a professora dividia o quadro ao meio e copiava, copiava, apagava, voltava a copiar. Então nesse caso a escola não é de todos e nem para ninguém porque a professora e a atividade não eram interessantes para eles. Imediatamente comecei a escrever no quadro e pedi a eles que copiassem do quadro igual como a professora dava aula para eles. Eu não expliquei nada,

mesmo quando eles reclamaram que estavam cansados, e se mostravam aborrecidos com a tarefa. No outro dia eu expliquei que a mensagem da aula de ontem era dizer que a cópia do quadro não serve para ninguém, isso não é aula que inclui alguém porque não alfabetiza. Aula para mim é discutir com o aluno [...], concordo com Vygotsky que o conhecimento se constrói na relação com o outro. Então precisa acabar com essa história de só copiar do quadro, é preciso diálogo (GRD).

O fragmento de fala do sujeito mostra que o homem e a sociedade vivem em uma relação de mediação em que um expressa e contém o outro, em uma dialética, sem perderem sua singularidade. A relação professor/aluno é uma relação intersubjetiva, com envolvimento de papéis sociais significativos que se articulam e se contrapõem, harmonizam-se e rejeitam-se, constituindo-se sujeitos nessa contradição o professor e o aluno, dentro dessa multiplicidade de ações e conflitos, vivem relações sociais que caracterizam o aprender ensinar do saber sistematizado.

O que fortalece no professor a concepção de que as pessoas privadas de liberdade, segundo maior bem do ser humano, posto que o primeiro seja viver, podem se modificar pela mediação do professor que deposita neles o desejo de vê-los progredir por desenvolverem possibilidades educativas como qualquer cidadão. É o que se observa com um dos professores.

a diferença do professor da FUNCAP dos outros professores é o compromisso redobrado com o aluno menor infrator. É entre tantas coisas tão múltiplas que esse aluno precisa, esse professor construa esperanças e queira que o outro se transforme, e retorne para sua casa um cidadão (GRD).

Um outro dado importante da discussão acerca da escola para todos que não poderíamos deixar de apontar, diz respeito aos adolescentes que praticam atos infracionais. Como poderíamos ajudar e prevenir que muitas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social não praticassem atos infracionais? E quando não se consegue prevenir e evitar que os mesmos os pratiquem? Quais medidas socioeducativas poderiam incluí-los no aprendizado educacional? Os educadores, segundo os professores pesquisados *não podem perder a esperança de em que os mesmos possam reeducá-los (GRD)*. Buscam uma formação para a ética, moral

e virtudes, tendo em vista que a escola também é um ambiente de transformação social *será que esse menino que tem a mãe traficante, a irmã prostituta, e ele mesmo já cometeu roubo não precisa da nossa atenção para progredir como pessoa de bem* (GRD) e acrescenta *posso ser ingênua, mas tenho que arriscar, é difícil, mas nada me tira a esperança* (GRD). A escola precisa de uma política educacional geral, não só para o jovem infrator, mas a sua família, aos sistemas básicos de sobrevivência para a dignidade da pessoa humana.

Nesse sentido, os professores têm uma responsabilidade muito grande para com esses educandos, os quais precisam de orientações e os professores necessitam ter todas as condições para oferecê-las, uma vez que, ao escolher trabalhar na área educacional, essa preocupação com o futuro das crianças e jovens, sejam eles em risco social ou não, está nos seus projetos.

Mas essa responsabilidade é compartilhada com todos os cidadãos. Entendemos, contudo, não ser somente os docentes que devem possibilitar uma educação de qualidade que atendam a todos. A escola e toda a comunidade envolvida com a mesma devem se mobilizar e realizar ações para garantir que a escola seja destinada a todos.

Os fios entrelaçados nas discussões dos professores trouxeram sentidos e significados pertinentes à questão da escola. Ainda hoje *as políticas públicas tem se preocupado muito pouco em abrigar o menino de rua na escola* (GRD). Este depoimento remete a ausência de uma escola inclusiva que considera

a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas, (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 21).

O depoimento também confirma a carência de uma escola voltada para a diversidade de indivíduos, para garantir acesso e permanência ao menor infrator e não para uma escola pensada dentro dos padrões de normalidade (IMBERNÓN, 2000). Necessita de um movimento apontando para uma escola aberta a todos. A escola hoje, que se quer de todos, precisa conseguir o equilíbrio entre o ensino formal direcionado ao aluno comum e a clientela diversificada para responder a diversidade.

Reconhecidamente é essa atenção à diversidade que constitui a escola de qualidade, que ao mes-

mo tempo desafia a escola para todos, por não ser algo fácil de alcançar. O ambiente comum de ensino, quase que tem aqueles excluídos do processo como acessórios, na sala de aula o menor infrator por envolver grandes dificuldades, as atividades, a sequência de conteúdos, os procedimentos precisam estar voltados para um ensino que atenda seus interesses. É essencial que o movimento escola para todos ou escola inclusiva seja mais bem entendida para não inserir apenas fisicamente o educando como coloca um dos sujeitos.

Nas primeiras aulas de sondagem para saber como eles estavam eles não falavam, aí pensei: vou trabalhar o afetivo. É preciso ter essa relação de afetividade, de envolvimento com o outro e tentar construir algo junto. Aí eu senti que o trabalho deveria seguir esse caminho, trabalhar o afetivo. A escola é para todos sim. Mas é preciso que [...] a pessoa tenha compromisso social, e como mediador ele tenha uma atuação que tenha impacto na formação do aluno como pessoa. Para isso ele necessita receber uma formação para atender a diversidade escolar (GRD).

Esse dado mostra a situação de precariedade do professor compromissado com o seu fazer e a necessidade de formação continuada para atender com qualidade a proposta pedagógica da escola de formação e desenvolvimento do menor infrator. Duas frases exemplificam bem o pensamento da professora: *é preciso que a pessoa tenha compromisso social, e como mediador ele tenha uma atuação na formação do aluno como pessoa*, mas para isso acontecer *ele necessita receber uma formação para atender a diversidade escolar*.

Nesse âmbito do compromisso/formação as discussões teóricas mostram os descompassos que dificultam o trabalho docente.

O professorado não é identificado como “culpado” pela má qualidade do sistema educacional, e sim como vítima de um sistema que não valoriza a educação: a escola é ruim, na opinião juvenil, principalmente porque professores (as) não são suficientemente qualificados (as) (TOMMASI; BRANDÃO, 2006, p. 23).

Os professores da FUNCAP descrevem suas práticas e primeiras aproximações com a clientela como “embaraçosas, difíceis, e diferentes da escola regular”, mas com o passar do tempo os medos e frustrações são modificadas pela deflagração das trocas. O diálogo e a confiança pas-

sam a acontecer, e tornam às relações sociais de sala de aula mais prováveis. O olhar cabisbaixo ganha indicativos de troca, mostrado nas nuances de afetividade da busca do olhar do outro, do modo de encarar o professor com um esboço de sorriso, o que caracteriza processos relacionais ampliados para o jogo interativo entre professor/aluno. É o que afirma um dos informantes.

Os primeiros dias foram difíceis, muito estressantes mesmo. Eles não encaravam a gente. Estavam de cabeça baixa, olhar cabisbaixo. Então mudamos nossa metodologia e a relação com eles, e fomos ganhando confiança. Nós trabalhamos com filmes que trabalha a emoção, leitura, interpretação, o crescimento da subjetividade, auto-avaliação dos alunos. Explico que devem ser honesto com eles mesmos, e se errarem assumir o erro. Trabalhamos a questão da verdade, a palavra ser honesto. Quando a gente promete algo a eles e cumpre, acontece uma diferença na relação professor/aluno que é muito afetivo. Com o objetivo de fazer eles lerem, interpretarem, estamos querendo dizer que a escola é para eles. O meu desejo é ver eles lendo corretamente, seguros, confiantes (GRD).

A ação de ensinar/aprender é um processo eminentemente relacional e de inclusão. Professor(a) e aluno transformam-se e são transformados nas relações concretas de sala de aula, permeada por afetos e trocas de informações e conhecimento. A relação pedagógica, enquanto relação humana, ultrapassa os limites do ensinar/aprender porque forma a pessoa e a constitui sujeito. É na organização do trabalho docente que professores concretos e singulares, contraditoriamente, encontram dispositivos e práticas que configuram a escola que temos, que precisa ser incluyente e, por isso, de todos.

A relação docente, no contexto atual, e em especial a do profissional que atua com uma clientela em situação de risco social, necessita lidar com a diversidade de competências de cunho social, cultural, pedagógico, político, ético, entre outros, para fornecer formação a seus alunos, futuros cidadãos, cada vez mais incluídos na sociedade.

O contingente de crianças e jovens em situação de risco social é cada vez maior e nos faz apelo para ajudarmos a mudar essa realidade por meio das contribuições que a educação pode dar. Trata-

se de uma relação entre a educação e os sujeitos socioculturais, imersos em suas historicidades e cultura, implicados com a exclusão escolar e por isso precisando de um melhor atendimento como qualquer criança e jovem brasileira.

Neste estudo, ressaltamos a dificuldades de considera o risco social somente sob o foco de riscos psicossociais como “a correlação entre conflitos familiares e o comportamento agressivo de uma criança” (FINCHAM, GRYCH & OSBORRE apud YUNES & SZYMANSKI, 2001.), com desdobramentos para a privação econômica gerada pela pobreza e a miséria entre as populações mais desfavorecidas economicamente, o que nos faz considerar em risco social os adolescentes e crianças que vivem em condições insatisfatórias em relação ao número de indivíduos na composição da família nuclear e, em consequência, vivem em estado de miséria, têm a pior moradia, não se alimentam adequadamente, não têm acesso à escola ou possuem baixa escolaridade, e são expostos desde cedo ao trabalho infantil em ônibus e semáforos para garantir o sustento de suas famílias, entre outras coisas.

Nesse quadro, a escola, e a docência voltada para a relação eu-outro, para o diferente, são apontados como caminhos viáveis para atender a diversidade de risco social. Essa demanda tem apontado um novo redimensionamento na formação básica e a formação continuada, em projetos oficiais mais amplos com diretrizes e recomendações oficiais que pouco a pouco chegam à escola, como é o caso da FUNCAP, que desde agosto de 2007 trabalha em suas escolas com a metodologia da EJA. São perspectivas promissoras que fazem com que seja possível, a partir de agora, a formação básica do professor também ser orientada para esse cenário.

Algumas Conclusões Breves

A partir das contribuições dos sujeitos nos encontros do “grupo de reflexão docente” acreditamos que estão postas as questões sobre a escola para todos ou escola inclusiva. Nesse sentido são oportunas e estimulantes às colocações dos interlocutores do grupo, que extraem da leitura do texto “A escola é para todos?” várias indagações pertinentes à questão da escola inclusiva, seja em relação às políticas públicas que se encaminham para trabalhar a inclusão, sejam na materialização dessas ações em sala de aula de modo a garantir

a educação formal do jovem em situação de risco social como é o caso do menor infrator.

Sabemos, entretanto, que dar oportunidades iguais, como sinaliza “A escola para todos?”, nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento às crianças em uma sala de aula. A escola deve ter por objetivo possibilitar não só o acesso, mas a permanência e o sucesso, pois o simples acesso não significa oferecer sempre os mesmos meios para se ter permanência e sucesso, e aprender. Para isso são necessárias escolas de qualidade que na nossa utopia é a escola inclusiva. Como é essa escola? Não temos um desenho pronto, o que temos são algumas indagações e crenças de que essa escola está em construção como afirma a professora.

A escola para essas crianças deve ser apoiada em recursos não só pedagógicos, mas que tenha suporte psicológico e que envolva uma educação com trabalho, arte e educação física. Além disso, precisa ser uma escola que permita ao aluno voltar quando terminar de cumprir as medidas educativas, pois só assim é que podemos chamar de escola inclusiva porque trabalha o aluno em todo seu processo (GRD).

O texto base dessa discussão aqui priorizada não teve a pretensão de esgotar a temática, nem as questões elencadas entre as vozes em debates, e nem sua abordagem. Essa é uma leitura possível, dentre outras mais recorrentes ao assunto, que pela sua complexidade exige muito estudo, reflexão e conhecimento das questões sociais, e

das políticas educacionais. O que trazemos aqui são apenas algumas discussões como resultado de indagações que a nosso ver são pertinentes à questão da “A escola para todos?”, e que resultaram de fazer da temática o centro das discussões acerca da escola inclusiva. E com esse objetivo arrolamos algumas idéias para iniciamos o debate e entender melhor a complexidade discutidas cujo foco é uma Escola que se quer para todos.

Mesmo sabendo dos percalços desse processo para a consecução desses objetivos como uma utopia o grupo todo da pesquisa “O professor e a educação inclusiva da criança e do jovem em situação de risco social” reconheceu ser importante debater o que consideramos ser inserção primeira da inclusão social – tornar a escola um espaço mais justo e por isso inclusivo.

Entretanto, esse contexto não precisa camuflar e mistificar a realidade com um discurso de que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso a ela é garantido a todos os cidadãos. A realidade está aí para mostrar ao contrário principalmente entre os grupos sociais mais desfavorecidos. Nossa luta é por uma escola não excludente baseada em valores e princípios que incluem e servem de argumentos defensivos para buscar políticas inclusivas.

A complexidade dessa escola pode parecer uma utopia, ainda assim a compreensão das possibilidades e desafios da educação do menor infrator não pode ser negligenciada, por ser um espaço de direitos e de interações significativas para a vida dessas pessoas.

Referências

- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Do lugar de onde se fala: a formação como campo de ação e pesquisa*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) *Autobiografias, histórias de vida de formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da Inclusão de Alunos Especiais. A Escolarização do Aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco (Org). *A Educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrícula de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na rede de Ensino Regular. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.
- LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da ANPED – Sessão Especial: Educação para todos: tensões, impasses e desafios. Caxambu, out. 2001.
- _____. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.
- REGO, Teresa Cristina. Configurações Sociais e Singulares: O Impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl.; SOUZA, Denise Trento R; REGO, Teresa Cristina (Org.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- STRAINBACK, Susan & STRAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- TOMMASI, Lívia de. BRANDÃO, Marcílio. Recife: exclusão social e múltiplas escolhas de participação. In: *Democracia viva*. Especial juventude e política. Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, nº 30, janeiro/março de 2006.
- VYGOTSKY, L. Psicologia Concreta do Homem – Manuscrito de 1929. In: *Educação e Sociedade*, nº 71, julho de 2000.
- YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloisa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org) *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

Nilda de Oliveira Bentes

Doutora em Educação. Professora de Psicologia Educacional do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais CCSE/UEPA e docente do Mestrado em Educação CCSE/UEPA, linha de pesquisa Formação de Professores. Coordenadora da pesquisa “O professor e a educação inclusiva da criança e do jovem em situação de risco social” E-mail: nildaobentes@uol.com.br

Selma Maria Clemente

Especialista. Professora de Psicologia do curso de Terapia Ocupacional e Fisioterapia do Centro de Ciências da Saúde – CCBS/UEPA. Pesquisadora voluntária da pesquisa “O professor e a educação inclusiva da criança e do jovem em situação de risco social”. E-mail: selmammc@hotmail.com

Francy Taissa Nunes Barbosa.

Estudante de Pedagogia. Aluna do curso de Pedagogia do CCSE/UEPA e bolsista da pesquisa “O professor e a educação inclusiva da criança e do jovem em situação de risco social”. E-mail: franuepa@hotmail.com

Recebido em 09/05/2008