

Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola
inclusiva
Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Como citar: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. *In*: OMOTE, Sadao. (org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 77-112. DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p77-112>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA¹

Anna Augusta Sampaio de OLIVEIRA²

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem
sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brech

INTRODUÇÃO

Iniciamos o século XXI com uma certeza: precisamos mudar radicalmente a escola³. Não há mais como compactuar com as práticas pedagógicas tradicionalistas que dividem e separam as pessoas, que homogeneizam o conhecimento e que limitam o

¹ Esse artigo foi organizado a partir das contribuições dos professores: José Pacheco (2003; s./d.) - Escola da Ponte, Edimara de Lima (2003; s./d.) - Escola Prima Montessori; Maria Helena de Fátima Luchesi Martins (2003) - Escola Oca dos Curumins - Pedagogia Freinet e com base nos dados disponíveis no *site* de cada escola, anunciados adequadamente no decorrer do artigo.

² Docente do Departamento de Educação Especial, FFC/UNESP, Marília. E-mail: hanamel@terra.com.br.

³ Escola considerada como uma entidade representativa que traduz todo o sistema educacional, composto pela política educacional do Estado, pelos representantes administrativos e por seus membros internos, responsáveis pelo projeto educacional da escola: professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários, alunos e familiares.

desenvolvimento humano. Não nos faltam estudos (Caldart, 2001; Collares e Moysés, 1985, 1992a, 1992b; Freire, 1985, 1987, 1998; Mantoan, 2001; Moysés, 2001; Padilha, 1997, 2001; Patto, 1996; Perrenoud, 2000, 2001, entre outros) que apontem o fracasso da escola atual em cumprir o seu papel social de democratização e construção de uma sociedade mais igualitária e, além disso, esses autores apontam o perverso papel que a escola vem desempenhando na manutenção das relações opressoras impostas pela sociedade capitalista.

Durante o século XX muitas ações foram empreendidas na luta por uma sociedade que garanta a todos os povos a conquista de sua igualdade de direitos e o respeito à diversidade humana, buscando uma sociedade inclusiva. Na Educação recebemos um grande impacto a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, onde foi proclamada a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, que culminou com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1984). Essas declarações apontam o compromisso de universalização do ensino fundamental e atenção específica aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2002, na Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança, a educação foi entendida como “[...] um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza, o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento” (Aranha, 2003, p. 12), através da prioridade de acesso à escola das crianças do ensino fundamental, estabelecendo os ideais de gratuidade, qualidade e obrigatoriedade.

Os países signatários desses documentos, entre eles o Brasil, assumem o compromisso político-social de transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos, os quais deverão respeitar as diferenças de qualquer ordem e re-organizar o espaço escolar de forma que se garanta a convivência na diversidade e a democratização do conhecimento.

Embora possa nos parecer simples, esse compromisso é por demais complexo num sistema educacional que “insiste numa concepção pedagógica, técnica, intelectual e moral [...] ultrapassada, [que] não corresponde mais nem ao modo de vida, nem as

aspirações de um proletariado que adquire, a cada dia, maior consciência de seu papel histórico e humano” (Freinet, 1995, p.3). Assim, ao mesmo tempo que reafirmamos a função específica e insubstituível da escola no mundo contemporâneo, reafirmamos a necessidade de superação de velhas práticas, fundamentadas em paradigmas retrógrados que desconsideram as diferenças culturais, sociais, étnicas, orgânicas, de gênero ou de qualquer outra ordem nas relações pedagógicas cotidianas.

Isso nos obriga a uma reflexão profunda das práticas escolares, desde a sua estrutura, organização, planejamento, didática, métodos, disciplinas, conteúdos, formas de conhecimento, avaliação, população, etc. Todo o ritual escolar precisa ser revisto. Compartilhamos com Mantoan (2001, p.10-11) quando afirma:

Tudo é, de fato, muito novo. E a escola é velha na sua maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. [...] Persistem ainda os regimes seriados de ensino, os conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar, despersonalizar quem ensina e quem aprende.

Na verdade, não nos resta dúvida: tudo precisa ser revisto. No entanto, isso não significa desconsiderar experiências emancipadoras que já ocorrem em diversas partes do mundo. Pretendemos, justamente, nos debruçar na discussão sobre algumas práticas pedagógicas alternativas que, mesmo sem referir-se, especificamente, às necessidades educacionais especiais, atendem com qualidade as diferenças de seus alunos.

Isto nos leva a pensar em uma outra escola, não para atender e incorporar os alunos com necessidades educacionais especiais e, entre eles, os com deficiência, mas uma escola “projetada pela pedagogia do movimento [...] movimento de pedagogias, movimento de sujeitos humanos” (Caldart, 2001, p. 140).

E, assim, parece-nos que a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade

escolar e ousar na busca de novas relações educativas que signifiquem uma “ruptura com as pedagogias da transmissão” (Perrenoud, 2000, p. 45). Claro que essa intenção, como apontado pelo próprio Perrenoud, é recorrente na área da Ciência da Educação, mas, no plano prático, no cotidiano e no interior das escolas, ainda confrontamos com a imobilização, a resistência e a inoperância das transformações sugeridas teoricamente.

Falar em uma educação inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização, estrutura e funcionamento de todo o sistema educacional; portanto, é a busca da superação de uma educação reprodutora para uma educação emancipadora, capaz de viver em toda sua intensidade o respeito à participação e à autonomia humana. Não *preparar* para a autonomia, mas *viver* a autonomia de forma responsável no interior de uma coletividade, representada pela comunidade escolar.

No entanto, embora imbuídos dos princípios de inclusão, muitas vezes não conseguimos avançar na vivência de novas práticas pedagógicas que, respeitando as possibilidades de cada um, seja capaz de levar todos ao desenvolvimento máximo e ao acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. No obstante, não partimos do “nada”. No campo pedagógico, acumulamos experiências didáticas e educacionais capazes de valorizarem as diferenças e proporcionarem o desenvolvimento humano. Vamos nos debruçar na análise de algumas dessas experiências que poderão contribuir para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

ESCOLA DA PONTE: OITO TÓPICOS PARA UMA REFLEXÃO⁴

Professor José Francisco de Almeida Pacheco⁵

1. Em 1976, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si

⁴ Tópico desenvolvido na Língua Portuguesa de Portugal.

⁵ Coordenador do Projeto Escola da Ponte; Licenciado em Ciências da Educação, Mestre em Educação da Criança na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto- Portugal

próprios, encerrados no refúgio da *sua* sala, a sós com os *seus* alunos, o *seu* método, os *seus* manuais, a *sua* falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projecto comum?

O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetição de lições, passividade. As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente da que aí prevalecia eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sociocultural. Algumas das crianças que acolhíamos transferiam para a vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam. Exigiam de nós uma atitude de grande atenção e investimento no domínio afectivo e emocional.

Há vinte e cinco anos, tomámos também consciência de novas e maiores dificuldades. Por exemplo, de que não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero *adestramento cognitivo*.

Se os pais eram chamados à escola, pedia-se castigo para o filho ou contributos para reparações urgentes. A escola funcionava num velho edifício contíguo a uma lixeira. Nas paredes, cresciam ervas. Os alunos traziam bancos de casa para se sentarem e improvisavam mesas. As poucas carteiras com buraco para o tinteiro ameaçavam desfazer-se. O quarto-de-banho, no exterior, estava em ruínas e não tinha porta. Satisfazer as necessidades mais elementares constituía um teste de entre-ajuda: as alunas iam *lá fora* em grupos de cinco, ou seis, fazia-se a parede e a porta num círculo humano em torno da necessitada e voltava-se para dentro... As crianças passavam as férias no abandono da rua a sonhar com uma praia inacessível. E, para lhes mitigar a fome, os professores serviam-lhes uma caneca de leite fervido no fogão que trouxeram de casa.

Em 1976, compreendemos que *precisávamos mais de interrogações que de certezas*. E empreendemos um caminho feito de alguns pequenos êxitos e de muitos erros, dos quais colhemos

(e continuaremos a colher) ensinamentos, após termos definido a matriz axiológica de um projecto e objectivos que, ainda hoje, nos orientam: concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, promover a autonomia e a solidariedade, operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais.

2. Na Escola da Ponte, como em outros lugares, será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados. Apesar dos progressos verificados ao nível da teoria (e até mesmo contra eles), subsiste uma realidade que as excepções não conseguem escamotear: no domínio das práticas, o nosso século corre o risco de se completar sem ter conseguido concretizar sequer as propostas do fim do século que o precedeu.

Infelizmente, não vivemos o fim do “século da criança”, mas somente o princípio da Escola. Desde há séculos, somos destinatários de mensagens que raramente nos dispomos a decifrar e o que acontece é um regresso cíclico às mesmas grandes interrogações. Todos os movimentos reformadores se assemelham na rejeição do passado, mas a especulação teórica sem caução da prática engendra apenas reformulações de uma utopia sempre por concretizar.

Na Ponte, hoje, apenas restam vestígios da “estrutura tradicional”, que transformámos em caboucos sobre os quais assentámos os andaimes de uma escola que já não é herdeira ou tributária de necessidades do século XIX.

3. Há 27 anos, a educação das crianças *ditas com necessidades educativas especiais* constituía mais um problema dentro do problema. A colocação de crianças com necessidades específicas junto dos *ditos normais* não era medida suficiente para se fazer o que recentemente se designa por *inclusão*. A inclusão não se processaria em abstracto, mas passaria por uma gestão *diferente* de um mesmo currículo, para que os alunos não

interiorizassem incapacidades, para que não se vissem cada vez mais negativamente como alunos e depois como pessoas. Frequentemente, sob o rótulo e o estigma da diferença, priva-se a “criança diferente” (ainda que inconscientemente) de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si como *ser social-com-os-outros*.

Hoje, em cada grupo há sempre um aluno “especial”. Se os professores, por qualquer motivo, em determinado momento, não podem acompanhar directamente o trabalho de uma dessas crianças, logo um colega atento se disponibiliza para a ajudar. O Marco era um menino rotulado de filho de pai incógnito. Sofria por não ter um pai como os outros meninos. O André era um menino rotulado de mongolóide. Sofria de “necessidades educativas especiais”, que o isolavam dos outros meninos. Até que, um dia, mudou de escola, foi acolhido num grupo e deixou de ter rótulo. O Marco e os seus amigos já tinham descoberto o valor do trabalho cooperativo. Quando a Ana “foi para outra escola”, deixou a Sandrina entregue aos cuidados da Maria do Céu. E o Marco envolvia o André num novelo de atenção que operava milagres no aprender com os outros.

As crianças estavam absorvidas no quotidiano labor de aprender e de aprender a ser. O professor ia passando entre os grupos, disponível para o que fosse preciso. Deteve-se junto àquele, pois havia detectado a presença de estranhos instrumentos mediadores de aprendizagem. Não conteve a curiosidade. Pediu desculpa ao Marco pela interrupção e perguntou que papéis eram aqueles:

Sabe, professor, ontem estive a ajudar o André a perceber o que era um nome. E ele parece que ficou na mesma [...] – respondeu o Marco. E então?” – insistiu o professor. Fui p’ra casa a cismar, a cismar [...] E pensei em fazer umas fichas e fiz as fichas. Trouxe-as hoje e olhe que o André, agora, parece que já percebeu tudo. Não acha?

O professor não conseguiu articular a resposta. Passou a mão na cabeça do Marco. Voltou as costas ao grupo, porque a verdade é que os homens também choram.

4. São os alunos que decidem. E os professores estão lá, atentos e disponíveis. Quando compreendemos que cada criança

é um ser único e irrepetível, que seria errado imaginar a coincidência de níveis de desenvolvimento, concluimos que não seria inevitável pautar do *ritmo* dos alunos pelo *ritmo* de um manual ou pela homogeneização operada pelos planos de aula destinados a um hipotético *aluno médio*. E avançamos com *uma outra* organização da escola, *uma outra* relação entre os vários grupos que constituem a equipa educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um *outro modo* de reflectir as práticas. Passou-se de objectivos de instrução a objectivos mais amplos de educação. Este projecto sugere um modelo de escola que já não é a mera soma de actividades, de tempos lectivos, de professores e alunos justapostos. É uma formação social em que convergem processos de mudança desejada e reflectida, um lugar onde conscientemente se transgride, para libertar a escola de atavismos, para a repensar. Não é um projecto de um professor, mas de uma escola, pois só poderemos falar de projecto quando todos os envolvidos forem efectivamente participantes, quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objectivos comuns.

Não há escolas-modelo, mas há referências que poderão ser colhidas neste projecto como em tantos outros anonimamente construídos, cujo intercâmbio urge viabilizar. Nos últimos cinco ou seis anos, outras escolas se acercaram de nós: umas movidas pela curiosidade; outras, por outras boas razões. Poderemos já falar de uma “rede de escolas” ou de uma “fraternidade educativa”.

5. Releve-se o facto de não constarem muitas proibições da lista de direitos e deveres. Este documento, que os próprios alunos propõem, discutem e aprovam é a Magna Carta que lhes permite libertarem-se da tutela dos professores e serem dignos do exercício quotidiano da liberdade na responsabilidade. As nossas crianças não são educadas apenas para a autonomia, mas através dela, nas margens de uma liberdade matizada pela exigência da responsabilidade. Buscamos uma *escola de cidadãos* indispensável ao entendimento e à prática da Democracia. Procuramos, no mais ínfimo pormenor da relação educativa, formar o cidadão democrático e participativo, o cidadão sensível e solidário, o cidadão fraterno e tolerante.

6. Para exercer a solidariedade é necessário compreendê-la, vivê-la em todo e qualquer momento. Na Ponte, cada criança

age como participante solidário de um projecto de preparação para a cidadania no exercício da cidadania. Foi por isso que se constituiu, há cerca de vinte anos, a Assembleia. É por aí que passa a participação das crianças na organização interna da sua escola.

Os miúdos sabem que *“a Assembleia é uma coisa importante”*, que *“os alunos e os professores reúnem-se e discutem juntos os problemas da escola”*, que *“aprendemos a respeitar regras e a respeitar-nos uns aos outros e a decidir o que é melhor para todos”*. Quando uma professora, em plena assembleia, perguntou à Catarina (sete anos de idade) *“Quando acontece cidadania?”*, a pequena respondeu prontamente: *“Acontece sempre”*. E, quando a professora insistiu, pedindo que a aluna explicitasse a resposta, esta acrescentou:

É quando eu levanto o braço para pedir a palavra ou pedir ajuda, quando me levanto e arrumo a cadeira sem fazer barulho, quando ajudo os meus colegas no grupo, quando apanho lixo do chão e o deito no caixote do lixo, quando oiço o meu colega com atenção, quando estou na Assembleia...” A Francisca escreveu: *“ser cidadão é, acima de tudo, respeitar os outros.”*

7. Em 1998, o “Tribunal” foi substituído por uma “Comissão de Ajuda” (por decisão da Assembleia!) com composição e funções muito diferentes. O velho e ineficaz “castigo” foi substituído pelo “ficar a reflectir” e pela ajuda de “fadas orianas” (quem já leu o livrinho da Sophya do Mello Breyner saberá ao que as crianças se referem).

Como o objectivo dos objectivos é fazer das crianças pessoas felizes, foi instituída uma *“caixinha dos segredos”*. É aí que a pesquisa das almas inquietas (indisciplinadas?) começa. Na caixa de papelão, os alunos deixam recados, cartas, pedidos de ajuda. A *“caixinha dos segredos”* ensina os professores a reaprender. É que nem sempre o que parece ser “indisciplina” o é. Os “recados-segredos” provam-no:

Todas as manhãs, o Arnaldo já chega cansado de duas horas de trabalho. Antes de rumar à escola, o Rui foi ao lavrador buscar o leite, levou os irmãos mais pequenos ao infantário, fez os recados da Dona Alice, arrumou a casa toda. O Carlos falta quase todas as tardes. O pai manda-o

distribuir por toda a vila as folhas que dão notícia dos falecimentos da véspera, ou tem que carregar as alfaias dos funerais.

O tempo amareleceu as folhas dos “recados” onde as crianças deixaram ficar pedaços de vida. Aos nove anos, o Fernando disse o que queria ser quando fosse grande, escreveu os projectos do seu futuro para sempre destruídos num estúpido acidente na mota que ele comprara com os primeiros salários de tecelão. Outros não chegaram a adultos por se deixarem envolver nas teias que a droga tece. Houve também quem abandonasse a escola e optasse pelas lições que a escola da vida oferece. Haverá ainda alguém que ouse falar de “indisciplina” nas escolas?

Sabemos de crianças que dão lições de autodisciplina na sua escola. Sei de crianças que não entendem a indisciplina do gritar mais alto que o próximo, nas assembleias de adultos, porque na sua assembleia semanal erguem o braço quando pretendem intervir. Sei de crianças de seis, sete anos, que sabem falar e calar, propor e acatar decisões. São crianças capazes de expor, com serenidade, conflitos e de, serenamente, encontrar soluções. São cidadãos de tenra idade que, no exercício de uma liberdade responsabilmente assumida, instituíram regras que fazem cumprir no seu quotidiano. Poderão continuar a chamar-lhes alunos “utópicos”, que nem por isso eles deixarão de existir.

8. A concepção e desenvolvimento de um projecto educativo de escola é um acto colectivo e só tem sentido no quadro de um projecto local de desenvolvimento. Um projecto consubstanciado numa lógica comunitária pressupõe ainda uma profunda transformação cultural. O sucesso dos alunos depende da solidariedade exercida no seio de equipas educativas, que facilita a compreensão e a resolução de problemas comuns.

Em 1976, os pais não apareciam na escola, mas acreditávamos que seria possível estabelecer comunicação com as famílias dos alunos, se os pais não fossem chamados apenas para escutarem queixas ou contribuírem para reparações urgentes. Questionávamo-nos por que razão eles iam à igreja, ao estádio, ao café... e não vinham à escola. Quando encontrámos resposta, ajudámos os pais dos alunos a fundar uma associação num tempo

em que ainda não havia leis para as regular. A associação de pais é hoje um interlocutor sempre disponível, um parceiro indispensável. Mas a colaboração dos pais não se restringe às actividades promovidas pela sua associação. No início de cada ano, todos os encarregados de educação participam num encontro de apresentação do Plano Anual. Mensalmente, ao sábado de tarde, os projectos são avaliados com o seu contributo. E há sempre um professor disponível para o atendimento diário, se algum pai o solicita.

A prática diz-nos, ainda hoje, que os pais têm dificuldade em conceber uma escola diferente daquela que frequentaram quando alunos mas que, quando esclarecidos e conscientes, aderem e colaboram.

PEDAGOGIA MONTESSORI: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS BÁSICOS⁶

Maria Montessori, criadora da Pedagogia Montessori, foi a primeira mulher a se formar médica em seu país, a Itália, em 1826. Após um ano de sua formatura, foi indicada como médica assistente da clínica psiquiátrica da Universidade de Roma e, assim que ocupou o cargo, dedicou-se ao trabalho com os menores deficientes mentais, fato que marcou seu interesse pela educação, recomendando, já naquela época, um tratamento mais pedagógico do que médico no trato com essas crianças, acreditando que um trabalho educativo especial poderia melhorar as suas condições de desenvolvimento. Imbuída desse pensamento, dedicou-se ao estudo de pedagogia e psicologia, estudou os sistemas educacionais empregados na Europa, com ênfase no método aplicado pelo Dr^o Eduard Séguin. Todos esses elementos lhe deram base para desenvolver o seu próprio método.

De acordo com os dados compilados do *site* da Organização Montessori do Brasil – OMB:

⁶ Tópico desenvolvido com base nos artigos de Edimara de Lima (coordenadora pedagógica da Prima- Escola Montessori de São Paulo), Márcia Righetti e Fábio Righetti, disponíveis no *site* www.primamontessori.com.br e com as informações disponíveis no *site* da Organização Montessori do Brasil, www.omb.org.br. Também nos baseamos na obra Montessori (s/d).

seu grande senso de dever, sua natureza assertiva, suas fortes convicções e a forma vigorosa de expressá-las rendeu-lhe ao longo da vida, muitos seguidores e... muitos opositores. Maria Montessori construiu sua história pessoal, intelectual e científica dedicando-se por mais de meio século ao estudo e à pesquisa do mais fundamental e difícil problema do homem - a sua formação; porque considerava que só através dela seria possível agir diante de questões decisivas da vida - sua conservação e seu desenvolvimento.

Até sua morte em 6 de maio de 1952, então com 81 anos, viveu de maneira concreta e apaixonada a história de seu próprio tempo, imersa na sua luta e na sua conquista, concebendo e experimentando novas alternativas, contestando as tradições e os dogmas, lançando-se com coragem às novas necessidades e às novas perspectivas da Educação, da Criança e da Humanidade. (Montessori, s./d.)

Dedicando-se ao estudo do desenvolvimento da inteligência da criança e considerando que isso implica uma educação metódica, Montessori criou um material especial para esse fim, a partir de uma série de jogos e objetos, com formas atraentes e coloridas, destinados a proporcionar uma educação sensorial, a observação, a coordenação motora e a visualização do tempo e do espaço. Sendo bem-sucedida no trabalho com as crianças deficientes mentais, começa a aplicar seu método com crianças normais de bairros populares. (Montessori, s/d)

Maria Montessori buscava, com o seu método, levar a criança à conquista de sua independência

[...] como um meio para libertá-la das opressões e dos prejuízos aos quais era submetida em 'nome da educação'. [...] Sinalizava então que o conhecimento científico da natureza das crianças e o reconhecimento de seus direitos universais deveriam ser o sustentáculo para qualquer procedimento educacional (Righetti, M. 2004).

Dessa forma, podemos apontar Montessori como uma educadora que se opunha a uma pedagogia autoritária e homogênea, que desconsidera as diferentes possibilidades do desenvolvimento humano, uma vez que é comum em sua obra o enfoque na independência, na autonomia e na livre escolha.

Podemos verificar a dimensão de seu pensamento através do relato compilado do site da OMB, transcrito a seguir:

Ao considerar as crianças um grupo social de enormes dimensões e uma verdadeira potência no mundo, Montessori por onde passou, deixou sua certeza de que era na criança que residia a esperança da construção de um mundo melhor.

Descobrir a importante função da criança na formação da personalidade humana, foi antes de tudo, o resultado de uma observação cuidadosa e sistemática do comportamento infantil, em um ambiente preparado para atendê-la - um experimento científico desempenhado por uma mente científica. Dizia não ter feito outra coisa se não estudar as crianças, acolhendo e buscando significado àquilo que lhe davam: "Sou apenas a intérprete das crianças."

Contudo, foi uma conquista de Montessori ter criado condições que permitissem às crianças manifestar suas ações de acordo com suas necessidades internas; analisou cientificamente a personalidade da criança, sua capacidade de experimentar as possibilidades de seu desenvolvimento psíquico e intelectual, a sua natureza e o período da mente absorvente. Argumentava que o objetivo da Educação jamais poderia ser encontrado fora da criança, ao contrário, devia ser buscado dentro dela, na força que impulsiona e sustenta todo o seu trabalho de Auto-Formação e Construção. À Educação então, caberia a tarefa de favorecer, no seu sentido mais completo, o desenvolvimento do potencial criativo, da iniciativa, da independência, da disciplina interna e da confiança em si mesmo. (www.omb.org.br)

Também encontramos na obra de Montessori o ideal de "formar o homem completo, consciente de seu papel na humanidade, responsável consigo próprio e com os outros" (Righetti, M., 2004). É na Educação que visualiza as possibilidades de transformação da humanidade que, embora possa nos parecer, atualmente, uma visão ingênua e até utópica das reais possibilidades da educação, denota um pensamento avançado para a época. Márcia Righetti, M. (2004) aponta a ousadia do pensamento Montessoriano e o desejo de transformação contido nos seus ideais. Vejamos:

Montessori declara que o homem precisa tomar consciência de sua própria história, perceber as inter-relações entre os seres, tomar posse do passado para poder construir o futuro. [...] Para Montessori não bastava uma escola que cumprisse com sua função acadêmica, ela queria mais:

queria uma escola que pudesse 'formar o homem completo', [...] capaz de buscar o próprio aprimoramento.

E é nesse sentido que o seu pensamento pode ser incorporado nos ideais pedagógicos de uma educação inclusiva, que busca educar para a autonomia e emancipação humana, através da convivência na diversidade e na construção de relações sociais humanitárias, com base no respeito e solidariedade. Diz Edimara Lima sobre essa questão:

Saber escolher/optar é competência que sustenta a autonomia, qualidade essencial ao cidadão. A autonomia é complexa e não pode ser transmitida ou delegada. Autonomia se constrói do simples para o complexo, do particular para o genérico, exigindo uma disciplina interna, clareza de valores éticos e morais e capacidade de tomar decisões. [...]

Cidadania nós desenvolvemos quando ensinamos a enrolar um tapete na classe... para que o outro encontre arrumado! Cidadania desenvolvemos quando exigimos guardar um material limpo... em respeito a quem vai usá-lo depois! Cidadania desenvolvemos quando possibilitamos a partilha do conhecimento e a ajuda na superação de obstáculos. Cidadania desenvolvemos quando exigimos a preservação dos livros da biblioteca [...] Desenvolver a cidadania é desenvolver a competência acadêmica, é perceber e aceitar as diferenças individuais: diferenças físicas, culturais, emocionais, religiosas... toda a gama de matizes que existem no homem e que o tornam tão rico e poderoso. (Lima, 2004)

Montessori está à frente de seu tempo e, através da observação da prática cotidiana com as crianças, aponta princípios que buscamos incessantemente com base em uma pedagogia libertadora, emancipadora, capaz de levar os aprendizes à autonomia. Eis alguns princípios da pedagogia montessoriana:

- 1- é agindo que a criança adquire conhecimentos;
- 2- através de uma ordenação de atividades de dificuldades gradativamente crescentes, a aprendizagem se estabelece com maiores possibilidades de sucesso;
- 3- a autoconfirmação imediata dos resultados do trabalho é garantia de uma aprendizagem eficiente;
- 4- intervenções indevidas dos adultos comprometem a aprendizagem;

5- cada aprendiz tem um ritmo próprio que deve ser rigorosamente respeitado;

6- certos comportamentos - particularmente o de observação - tornam aprendizagens posteriores possíveis ou mais fáceis de serem adquiridas;

7- certas aprendizagens podem ocorrer muito mais cedo que o habitualmente previsto.

Para garantir a prática de seus pressupostos, Montessori pensa numa escola nova:

- oferece aos seus aprendizes um “ambiente preparado” com materiais de desenvolvimento de características bem definidas, permitindo à criança chegar gradualmente e de acordo com seu ritmo, à conquista de novos conhecimentos.

- com educadores e educandos desempenhando simultaneamente o papel de observadores e participantes, num contexto de relações interpessoais baseadas no respeito mútuo e confiança.

- com atenção especial à educação social, dando orientações para a inclusão de crianças de diferentes idades numa mesma classe. Uma comunidade que se forma no exercício do equilíbrio entre a liberdade individual e a necessidade do grupo (www.omb.org.br).

Outro aspecto dessa pedagogia que deve ser mencionado refere-se às classes agrupadas, as quais convivem com agrupamentos de crianças de diferentes faixas etárias. Fábio Righetti comenta que “observando os grupos de idades variadas em uma mesma classe, comprovamos que a alternância dos papéis sociais e a troca vivenciada através de atividades num ambiente cientificamente preparado promovem a construção do desenvolvimento do aluno por sua própria ação” (Righetti, F. 2004)

Sobre esse aspecto como favorecedor do processo de inclusão, transcrevemos a seguir partes importantes de um texto⁷ da coordenadora pedagógica da Prima Escola Montessoriana de São Paulo.

⁷ Esse texto foi enviado como síntese da participação da Prof^a Edimara de Lima na 7ª Jornada de Educação Especial, promovida pelo Departamento de Educação Especial da FFC/UNESP, Marília, e foi transcrito nessa parte do artigo.

Inclusão: intenção e realidade

O grande desafio da escola inclusiva – ou de qualquer escola – é a montagem de uma estrutura que permita o máximo do desenvolvimento individual de acordo com o potencial de cada um e que proporcione uma vivência coletiva harmoniosa e cooperativa.

As classes agrupadas, característica das escolas montessorianas, são estruturas adequadas à escola inclusiva. A célula mãe da sociedade - a família - que é heterogênea, é reproduzida na sala montessoriana onde os mais velhos abrem caminhos aos mais novos. As diferenças muito nítidas entre os diversos membros provocam um maior respeito às capacidades e limites de cada um.

O princípio da seriação – base da escola convencional – possui implícito o conceito da sala homogênea: alunos com a mesma idade, a mesma capacidade cognitiva, a mesma capacidade motora, a mesma vivência de mundo, a mesma cultura, o mesmo nível de conhecimento, os mesmos valores familiares e culturais...e como consequência desta hipótese, temos uma única estrutura, com formas pré-estabelecidas para todos.

Nada mais utópico e nada mais difícil de se provar como inadequado, pois a nossa sociedade tem medo do diferente! A aparente homogeneidade tranquiliza e gera a acomodação necessária a todos. Na realidade, somos uma soma de diferenças, explícitas ou implícitas, e nisso reside a nossa riqueza.

Por que o medo do diferente?

Alguns não escutam por uma deficiência orgânica, outros não escutam por deficiência emocional ou moral. Alguns não andam porque o seu corpo não permite, outros não andam por que a sua acomodação não permite. Alguns não enxergam porque seu aparelho visual é defeituoso, outros não enxergam porque o “ver” é penoso. Alguns aprendem muito rapidamente, outros aprendem no ritmo que a escola acha adequado, outros não aprendem porque são impedidos pela própria vontade, alguns por falta de oportunidade ou ainda porque os acharam incapazes, e somente poucos... muito poucos não aprendem porque são portadores de lesões cerebrais.

A instituição escola, como parte integrante da sociedade, tem medo do aluno diferenciado. Este receio vem da impossibilidade de trabalhar com diferenças explícitas porque fomos habituados a ignorar as implícitas. O professor despreparado para trabalhar com as características

da chamada normalidade se sente impotente diante do que foge ao estabelecido. A formação do professor não o prepara para a diversidade, não lhe oferece possibilidades técnicas de fugir do trabalho coletivo; ao mesmo tempo, os que o cercam lhe cobram resultados.

Um dos modos de romper esta cadeia de impossibilidades é admitir que qualquer agrupamento de alunos é composto por pessoas diferentes, com necessidades diferentes, formas de aprender diferentes....um grupo de indivíduos únicos que necessitam de tratamento diferenciado para terem igualdades de oportunidades.

O agrupamento de alunos de diferentes idades na mesma sala de aula é uma solução pedagógica que possibilita o livre trânsito de conhecimento. O funcionamento destas classes acontece sob o princípio da livre escolha e de contratos de trabalho, onde o aluno dedica-se às atividades nas quais está interessado ou necessitado. Na diversidade dos acontecimentos possibilitados por esta classe, cada aluno sente-se competente para construir o seu conhecimento individualmente ou agrupando-se com pessoas pelos mais diferentes critérios.

Os papéis de ensinante e aprendiz são exercidos alternadamente por toda a vida e somente a escola espera que sejamos unicamente aprendizes; a sala agrupada oferece ambas as possibilidades, permitindo uma vivência mais próxima da realidade.

O professor da escola montessoriana posiciona-se obrigatoriamente como um observador, o que lhe permite reconhecer o processo de aquisição do conhecimento de cada um e viabilizar com maior eficácia a aprendizagem de cada aluno, oferecendo possibilidades que melhor se adaptem a cada forma de aprendizagem.

A integração de portadores de necessidades especiais na sala regular necessita de trabalho de equipe multidisciplinar apoiando o trabalho do professor; não podemos incorrer no erro de exigir deste profissional e da instituição escola o conhecimento especializado em toda a gama de diferenças. A escola – estatal ou privada – não pode manter esta equipe no seu cotidiano, porque não pode e não deve exercer o papel da clínica, mas necessita da supervisão desses profissionais em diferentes intensidades, de acordo com cada caso e da experiência de cada instituição e de cada professor. Centros de apoio, mantidos pelo estado, que apoiassem a família e a escola, seriam a

melhor solução, técnica e economicamente mais viáveis do que a clínica particular ou a manutenção desses profissionais dentro do âmbito escolar.

Hoje, as escolas que ousam transpor o preconceito sub-repticiamente instalado pagam um preço:

- o de serem discriminadas por alguns pais (mesmo aqueles que as procuram para seus filhos com dificuldades, pois os “filhos normais” vão para “escolas fortes”)
- de serem julgadas com conteúdos fracos (como se nivelar fosse obrigatório e que o fizessem pelo menor nível)
- por não terem altos percentuais de sucessos, proporcionais ao número de alunos inscritos nos vestibulares e vestibulinhos e nas avaliações promovidas pelo próprio Ministério da Educação (como o ENEM)
- de serem pequenas ou estarem alienadas .

Todas estas dificuldades não desanimam os que já absorveram este novo conceito e nos sentimos autorizadas a lançar um desafio: que cada sala de aula, neste país, tenha **uma** vaga reservada para **um** aluno diferenciado. Quando isto acontecer, sobrarão oportunidades e seremos uma nação que proporciona a seus filhos diferentes, oportunidades iguais.

PEDAGOGIA WALDORF: PRINCÍPIOS BÁSICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA⁸

Rudolf Steiner, inspirador da Pedagogia Waldorf, nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljevec (atual Iugoslávia), filho de um funcionário ferroviário subalterno. Com a idade de 18 anos entrou para a Escola Politécnica de Viena, onde estudou matemática, ciências, literatura, filosofia e história, desenvolvendo um interesse especial por Goethe, influência que irá marcar os rumos de suas reflexões e produções intelectuais.

Foi a partir de 1906 que desenvolveu uma nova forma de pedagogia, baseada na Antroposofia, que, de acordo com Setzer (1998), é um termo proveniente “do grego [que significa] ‘conhecimento do ser humano, [e que foi] introduzida no início

⁸ Esse item foi elaborado com base nas informações disponíveis nos seguintes sites: www.rumodogirassol.com.br/pedagogia_valdorf.htm, www.sab.org.br/pedag-val/pedag.htm, www.federacaoescolawaldorf.org.br, www.escolafranciscocodeassis.com.br, www.montezul.org.br; e nas obras de Kügelgen, 1984; Steiner, s/d, 1978, 1984; König, 1985.

do século pelo austríaco Rudolf Steiner [e] pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana”. Essa pedagogia foi introduzida, inicialmente, em 1919, em Stuttgart, Alemanha, através de uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (daí seu nome), a pedido deles.

Desde o início, distinguiu-se pelos seus métodos, revolucionando as práticas pedagógicas da época. De acordo com os dados compilados no *site* www.rumodogirassol.com.br (acesso em: 2004), a pedagogia Waldorf⁹

[...] é um projeto educativo integral que se concentra no apoio ao desenvolvimento autônomo da criança. Este princípio está presente no currículo dos níveis escolares e na forma de ensino. Segundo Steiner, o trabalho educacional não deve basear-se apenas em continuidade de trabalhos preliminares bem sucedidos e transmissão de conhecimentos. É preciso estimular e preservar a vontade espontânea de aprender, o espírito de investigação, a disposição para atividade criativa e formação da sociedade. Desta forma, a educação pode ser reconhecida como instrumento para desenvolvimento e transformação. A pedagogia concebida por Rudolf Steiner destina-se à criança de qualquer classe social, religião e raça, baseando-se no princípio de que todo cidadão tem um direito inalienável a uma educação completa.

As escolas com base na Pedagogia Waldorf se proliferaram pelo mundo todo, sendo que no Brasil, de acordo com Setzer (1998), há 13 escolas Waldorf ou de inspiração Waldorf, sendo 4 em S.Paulo (3 com ensino médio). A mais antiga, existente desde 1956, é a Escola Waldorf Rudolf Steiner, que tem cerca de 900 alunos e 80 professores. Agregado a ela há o curso mais antigo de formação de professores Waldorf no Brasil, reconhecido oficialmente.

⁹ PEDAGOGIA WALDORF. Disponível em: <http://www.rumodogirassol.com.br/pedagogia_waldorf.htm>; <<http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>>; <<http://www.federacaoescolawaldorf.org.br>>; <<http://www.escolafranciscodeassis.com.br>>; <<http://www.montcazul.org.br>>. Acesso em janeiro 2004.

De acordo com a Federação das Escolas Waldorf, sua pedagogia baseia-se nos princípios da Antroposofia e

cada criança é vista e respeitada como uma individualidade, com talentos, capacidades e objetivos de vida a serem desvendados. Observar e desenvolver esses talentos e capacidades é a meta da escola. O esforço pedagógico busca fazer com que a criança vivencie as mais diversas situações, com todos os seus sentidos, para então chegar à reflexão e ao conhecimento. Também é meta da escola, despertar a sensibilidade artística e espiritual do aluno.

Compreender os fundamentos da Pedagogia Waldorf, com base nos estudos da Antroposofia, não é tarefa fácil, pois apresenta fundamentos teórico-filosóficos bastante diferenciados do que comumente discutimos na área de Educação. No entanto, sua prática pedagógica tem o poder de encantar o mais exigente educador, pelo fato de atuar de forma holística, considerando todos os aspectos do desenvolvimento humano, desde a espiritualidade, intelectualidade, expressividade e sensibilidade até os aspectos artísticos e musicais como elementos fundamentais para formação de futuros adultos livres, com pensamento individual e criativo.

O próprio desenvolvimento infantil segue os princípios apontados pelos estudos científicos da Antroposofia, que se manifesta como Ciência espiritual. Nas Escolas Waldorfs o conhecimento e a organização dos programas educacionais devem considerar a natureza da criança, o momento vivenciado por ela em cada fase de seu desenvolvimento. Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento se dá a partir de setênios, sendo que cada um desse período tem suas próprias leis que devem ser respeitadas e absorvidas pelo professor.

No primeiro setênio, demarcado do nascimento aos sete anos de idade aproximadamente, as forças da criança estão empenhadas em seu crescimento. A criança aprende por imitação e “não por aprendizagem; capta os gestos, o modo de andar, os trejeitos, os costumes dos adultos, e conforma seu corpo de acordo com as impressões que recebe” (Kügelgen, 1984, p. 27). Nesse sentido, todos somos educadores e responsáveis pelo desenvolvimento pleno e harmônico da criança. As palavras que sintetizam as vivências do primeiro setênio são: “imitação e exemplo”, podendo ser incluindo um outro conceito: “o mundo é

bom”. De acordo com os estudiosos dessa pedagogia, no primeiro setênio não devem ser apresentados conceitos rígidos e, sim, impressões e experiências que possam crescer com a criança. De acordo com Kügelgen, (1984, p.31) “como não se põem sapatos definitivos numa criança para que durem toda a vida, assim também não se deve estrangular a alma infantil com conceitos demasiadamente estreitos [...] e portanto não possam com ela desenvolver-se ou transformar-se”.

O segundo setênio, dos 7 aos 14 anos aproximadamente, o amor e o respeito são os sentimentos indicados e o professor dever ser uma “autoridade amada”, sem imposição, mas determinada pelas suas atitudes e suas posturas, permeadas pelo respeito às possibilidades próprias desse período. O lema para essa etapa é: “o mundo é belo”; e a programação educacional deve ser cuidadosa, introduzindo os conhecimentos através da beleza artística, da experimentação e de vivências.

Nessa idade a criança deve começar a apreciar o que os demais fazem por ela, por nós, e assim compreender como vivemos. [...] Por essa razão, no 3º ano tratamos das diversas profissões e, de maneira primária, à altura da imaginação de crianças de oito a nove anos, estudamos a construção de casas, um pouco de agricultura, ofícios e artesanatos. [...] As crianças aprendem de forma rudimentar todas essas atividades, cultivam uma pequena horta no jardim e, se possível, preparam o pão. Nessa etapa procuramos dar-lhes uma captação emotiva, intuitiva das atividades do homem (Kügelgen, 1984, p. 32).

No terceiro setênio, dos 14 aos 21 anos, as forças intelectuais estão fortemente presentes, a imaginação e a vontade permanecem vivas e é fundamental “alimentar a memória”, o espírito de investigação, de exploração, o interesse pelo mundo. Nesse período, o conhecimento se dá de forma conceitual e se coloca num contexto de alcance mundial. Aqui “a criança aprende a apreciar as relações causais”. O professor deve “abrir-lhes o caminho até a realização daquilo que possivelmente transcenda o seu nível” (Kügelgen, 1984, p. 36). Cabe-lhe despertar no jovem o interesse pelo mundo e pela descoberta através da investigação das causas, dos problemas ainda não resolvidos. A máxima nesse período é: “o mundo é verdadeiro”.

É com base nesses princípios que é organizada toda a programação educacional, extremamente rica e cujo detalhamento não nos é possível descrever nesse espaço, mas pode-se ter uma idéia através da descrição abaixo.

Essa concepção leva em conta as diferentes características das crianças e jovens segundo sua idade aproximada. O ensino é dado de acordo com essas características: um mesmo assunto nunca é dado da mesma maneira em idades diferentes. Ela é uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato, ele é encarado do ponto de vista físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é abordado diretamente na pedagogia. Assim, por exemplo, cultiva-se o querer (agir) através da atividade corpórea dos alunos em praticamente quase todas as aulas; o sentir é incentivado por meio de abordagem artística constante, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade; o pensar vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio (colegial). O fato de não se exigir ou cultivar um pensar abstrato, intelectual, muito cedo é uma das características marcantes da pedagogia Waldorf em relação a outros métodos de ensino (Setzer, 1998)

Outro aspecto importante da Pedagogia Waldorf é que não há repetição, não se permite que uma criança repita de ano. O acompanhamento do aluno é respaldado nas informações que os professores colecionam e devem dar aos pais e também às próprias crianças no final de cada período.

Não são dadas anotações durante o ano, mas somente uma vez ao fim de cada período. Então, são escritas as informações que correspondem em extensão a uma longa carta sobre cada discípulo, começando a se dar uma descrição, tanto quanto possível, do caráter da criança, seu modo de ser, etc. Depois, descreve-se o nível de seus conhecimentos, aproveitamento, etc. e, ao final, indica-se onde estão os pontos nos quais a criança deve concentrar sua maior atenção no ano seguinte. [...] Estas informações finais não tem caráter de uma sentença judicial, e refletem apenas o melhor esforço do professor em captar a totalidade da criança, e em indicar aos pais e à própria

criança o grau de saber adquirido. [...] Nossa opinião, indica nesse sentido, que a classificação numérica do rendimento reflete unicamente fatos intelectuais que não constituem, como sabemos, a totalidade de seu ser e que uma seleção baseada nesse princípio não é compatível com uma atividade educadora (Kügelgen, 1984, p. 20-21).

Os aspetos metodológicos também são cuidadosamente elaborados pelo Conselho de Professores e se baseiam nos conhecimentos advindos da Antroposofia e nos objetivos de desenvolvimento em cada etapa do ensino.

Na Educação Infantil são desenvolvidas atividades onde as crianças podem conviver com a natureza. O ambiente das salas de aula propicia a expansão da fantasia e o trabalho do professor visa estimular a criatividade da criança e a prontidão para a aprendizagem.

Para o Ensino Fundamental, a pedagogia é a arte de educar. Nesse período o mais importante na educação é o ser humano aprendendo a arte de viver. Todas as atividades trazem embutido o elemento artístico e através desse elemento procura-se desenvolver o conhecimento que atuará no pensar do aluno de forma geral, estimulando seu amor ao próximo e respeito pela natureza. O conteúdo de cada ano é adequado à idade dos alunos. O currículo proporciona ao aluno uma visão ampla das matérias, além de possibilitar a aquisição de conhecimentos gerais e preparar o jovem para o exercício da cidadania. Aulas regulares de música, euritmia, atividades artísticas e trabalhos manuais fazem parte do currículo. Estas atividades culminam com a encenação de uma peça de teatro a toda a comunidade escolar. Esse trabalho oferece a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas.

No Ensino Médio, a proposta pedagógica visa proporcionar ao jovem uma formação integral, desenvolvendo nele um pensar objetivo, uma concepção verdadeira do mundo, que o prepare para a vida. Além das matérias do currículo oficial, dá-se grande ênfase às atividades artísticas e musicais, bem como às matérias que integram o aluno no mundo moderno – informática e tecnologia. [...]

O ensino acontece em “épocas” quando durante 3 ou 4 semanas, nas duas primeiras horas do dia escolar, uma matéria converte-se em tema principal e, em torno deste, desenvolvem-se os conteúdos da matéria com o apoio do total das disciplinas curriculares, segundo o princípio de

unidade formativa transdisciplinar. Concluído esse período, outra matéria passa a ocupar o papel principal e assim sucessivamente. As demais matérias da grade curricular estão articuladas de forma a garantir a complementaridade da aula em época (www.federacaoescolawaldorf.org.br)

A riqueza da Pedagogia Waldorf é tanta que não é possível esgotá-la nesse pequeno artigo. No entanto, interessa-nos apontar as possibilidades pedagógicas apresentadas como forma de trabalhar o conhecimento de maneira experiencial, concreta e em toda sua plenitude, oferecendo oportunidade para que cada um, através de seu potencial, desenvolva-se em sua integralidade e possa vivenciar a autonomia e a liberdade nas relações humanas. Vale a pena ressaltar um pequeno trecho do pensamento de Kügelgen (1984, p. 83) acerca da tarefa do educador:

O mestre não conduz os discípulos aproximando-os de si, mas conduz distanciando-os, de degrau em degrau, para que encontrem sua perfeita relação com seu próprio mundo, com seu próprio destino, com o que lhes é destinado exclusivamente. SE chegar o momento em que podem prescindir dessa tutela formando sua própria vida, dirigindo seu próprio destino, teremos alcançado a meta do que nos incumbe levar a termo.

PEDAGOGIA FREINET: PARA UMA ESCOLA DO POVO¹⁰

Celestin Freinet nasceu em Gars, vilarejo ao sul da França, em 1896 e é apontado como um pedagogo revolucionário, crítico e obstinado na busca de uma escola *popular*, que realmente se colocasse a “serviço das crianças desse meado de século XX, uma educação que corresponda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo [...] O próprio objetivo da educação deve ser reconsiderado por inteiro” (Freinet, 1996, p. 7).

Inspirou e influenciou fortemente a realidade escolar e numerosas reformas na educação. Muitos autores citam um gesto

¹⁰ Esse item foi elaborado com base nas informações disponíveis nos seguintes sites: www.brasil.terravista.pt/ipanema/1422/freinet.html; www.cen.g12.br/freinet, www.lavoropolitico.it/freinet/html, www.novaescola.abril.com.br e nas seguintes obras: Elias (1997); Bruliard e Schlemminger (1996); Freinet (1996); Sampaio (1994); Mantoan (1989).

de Freinet que se tornou um ato simbólico do seu desejo de transformação da sala de aula: retirou o estrado de sua cadeira de professor, aproximando-se e sentando-se junto de seus alunos (Sampaio, 1994).

Seus atos simples, mas decisivos, apontavam para uma nova direção em educação. Não compartilhava com o tradicionalismo imposto nas relações escolares e na prática educativa. Incansavelmente colocou-se em oposição ao saber e as normas estabelecidas na época, buscando novas alternativas de ensino e baseando-se no princípio de uma criança ativa que se respeitada em seus interesses seria capaz de aprender continua e permanentemente.

Política e socialmente engajado, sonhava com uma sociedade socialista e, portanto, muitos de seus princípios se baseavam nessa forma de conceber as relações entre os homens. Nesse sentido, a questão do *trabalho* era fundamental para a construção da “escola de amanhã”. Dizia Freinet (1996, p. 11-12):

A necessidade, que acabamos de mencionar, de basear no trabalho toda a atividade escolar supõe que a escola dê definitivamente as costas à mania de uma instituição passiva e formal, pedagogicamente condenada, que ela reconsidere totalmente o problema da formação ligado ao da aquisição e que se organize para auxiliar as crianças a se realizarem por intermédio da atividade construtiva.

Teoricamente, essa retificação costuma ser hoje admitida; na prática, ela esbarra nos costumes tenazes e rotineiros do academismo; socialmente, tem contra si todo o sistema de seleção, concurso exame, que continua a dar os melhores lugares aos odres bem cheios em detrimento das cabeças bem-feitas servidas por mãos habilidosas, que devem impor sua superioridade com muita luta

Seu espírito revolucionário é marcante em suas atitudes pedagógicas. Destaca-se mais pelos aspectos metodológicos e técnicos do que teóricos e epistemológicos. No entanto, impõe, através de sua didática, dois sentidos: o sentido pedagógico e escolar e o sentido político e social. É exatamente através de sua prática pedagógica que perpassam as críticas violentas à escola “burocratizada, distante da família, teórica e dogmática. [...] Contesta, energicamente, a escola tradicional, [...] a passividade do aluno, o

intelectualismo excessivo e o caráter desumano da escola”. Sua censura à escola inclui: o autoritarismo, as normas de organização do trabalho, a arbitrariedade dos conteúdos, o artificialismo metodológico e a ineficiência de seus métodos. Para ele as práticas escolares contrariavam “o curso natural da vida, impedindo o interesse, a descoberta e o próprio prazer infantil – [...] – fatores determinantes da evasão, da repetência e dos sentimentos de frustração das crianças”. Chega a afirmar que “os prédios escolares, assim como os manuais e as práticas escolares [...] são os causadores de enfermidades sérias como dislexia, anorexia e outras” (Paiva, 1996, p. 10).

Entendendo a sociedade como permeada de contradições, acredita no papel determinante da escola no preparo da emancipação humana. Assim, contrário à escola de seu tempo, luta por uma escola dinâmica, aberta, ativa e que esteja sintonizada com sua comunidade, contextualizada no sentido cultural.

O que impressiona na Pedagogia de Freinet¹¹ é o sentido prático e objetivo que dá aos seus ideais. É através da observação da criança, de seu interesse, de seu desejo, de seu modo de pensar e se expressar que cria diferentes técnicas para que o ensino se aproxime das necessidades da infância. Embora busque, incessantemente, a transformação da escola, seus escritos demonstram a consciência das dificuldades da empreitada que se colocava diante de seus olhos, uma vez que seus ideais não eram compartilhados pelos dirigentes nacionais e eram, muitas vezes, visto com desconfiança por outros educadores e estudiosos da educação. Mesmo assim, não desistia de seus ideais e as barreiras acabavam por se transformarem em mais um desafio a ser enfrentado. Dizia Freinet (1996, p. 14; 79-80):

O problema pedagógico assim concebido coloca-nos no âmago mesmo da complexidade social. Por conseguinte, não descuidaremos de nenhuma das necessidades sociais

¹¹ Bruliard e Schlemminger (1996) atentam para as diferentes terminologias utilizadas para se referirem aos trabalhos pedagógicos de Freinet. Assim, encontram-se na literatura as seguintes terminologias: Escola Freinet, técnicas Freinet, método Freinet, movimento Freinet e Pedagogia Freinet. Para os autores os diferentes usos terminológicos identificam uma certa forma de atividade pedagógica, uma visão da escola e da aprendizagem e, também, uma concepção da infância e de seu desenvolvimento.

da escola; não subestimaremos nem o problema financeiro, nem o problema da formação e da readaptação dos professores. Quaisquer que sejam as convulsões que acompanham o nascimento de uma nova ordem, nossa revolução pedagógica deverá nascer da desordem existente, construir o futuro no seio do presente, convencer mais do que coagir, e convencer não com palavras, mas pela evidência de um progresso essencial na organização, pelo deslumbramento de uma eficiência decuplicada, pela irradiação quase mística do entusiasmo que anima os que ousaram, como precursores, abrir os caminhos salutares dessa readaptação [...]

Na organização de nosso trabalho, levaremos em alta conta as barreiras. A escola é o que é: a sala de aulas não é suficientemente grande, a iluminação nem sempre é perfeita. Mas temos que construir partindo dessas realidades e, algumas vezes, opor a comoventes veleidades um decisivo 'impossível!', esperando pelo menos obter, com nossos recursos, uma melhoria material que permita a realização de nossos sonhos.

Era um idealista! Mas, não como muitos que a história da pedagogia conhece, que se devaneiam na abstração idealística desmembrada da realidade concreta. Não! Freinet tinha clareza absoluta de seus ideais, de seu significado revolucionário e da resistência às suas idéias. Sampaio (1994) vai dissertar sobre as dificuldades encontradas por esse educador, desde a falta completa de condições estruturais, até o descaso com sua metodologia. Para ele, que não terminou o Curso Normal, faltava-lhe experiência pedagógica, mas isso não significou um impedimento. Ao contrário, recomeçou a estudar sozinho e buscar inspiração em pensadores que influenciaram aquela época como: Rousseau, Rabelais, Montaigne e, principalmente, Pestalozzi.

Possuía um temperamento audacioso, a ponto de no Congresso Internacional de Educação Nova, ocorrido em 1932, em Nice, convidar um grupo de educadores¹² para visitarem sua pequena e pobre escola, localizada em Saint-Paul, perto de Nice. Os educadores puderam observar as crianças em plena atividade,

¹² De acordo com Sampaio (1994), eram cerca de 60 educadores, destacando-se Cousinet, Delaunay, Dubois, além de representantes da Bélgica, da União soviética e da Alemanha (p. 56).

com dinamismo e interesse. Essa visita muito impressionou os estudiosos e trouxe algumas repercussões no debate educacional.¹³

A Pedagogia de Freinet está alicerçada no respeito à criança, mais do que isso: no respeito ao ser humano. De acordo com Paiva (1996, p. 12), “para o educador e humanista francês, o respeito ao ser humano, expresso pelo respeito à criança, é condição imprescindível para que a mesma possa viver e desenvolver-se plenamente como criança e, no futuro, defender os direitos dos outros, seus concidadãos”. Foi imbuído por esses princípios e por uma concepção diferenciada de sociedade (no caso, a socialista) que suas técnicas enfatizaram a descoberta, a investigação como formas de aprendizagem e meios para a formação científica e humana das crianças.

Dessa forma, podemos citar alguns princípios que fundamentavam sua prática pedagógica, como: o tateamento experimental, a expressão livre, a organização cooperativa da classe, a educação pelo trabalho e a individualização do trabalho.

O *tateamento experimental* refere-se, justamente, ao processo de investigação e conhecimento científico que deve ser proporcionado à criança, para que aprenda através da experimentação, indagação e investigação e não de forma superficial, através dos manuais educacionais. É possibilitar a descoberta e a apropriação do conhecimento pela própria atividade da criança. Comenta Paiva (1996, p. 14)

Toda a aprendizagem natural está subordinada ao tateamento experimental – trabalho de pesquisa reflexiva sobre os mais diversos materiais físicos ou mentais, aptidão para observar, manipular, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É caminhando que

¹³ Considerava que o Congresso, mesmo estando presentes professores que vivenciavam o abandono e a pobreza, apresentava possibilidades pedagógicas provenientes de uma total incompreensão social, descontextualizada da realidade social do alunos pobres, das classes de aldeias. Vale ressaltar que foi reservado para Montessori, que contava de grande prestígio pedagógico, numerosas salas para apresentação de seu “rico material”. Para Freinet, o comportamento “silencioso” das crianças “bonitas e bem vestidas”, que lidavam com os materiais montessorianos, era totalmente “diferente dos alunos pobres, mal vestidos, das classes de aldeia, tão espontâneas, barulhentas, cheias de movimento e vida” (Sampaio, 1994, p. 55).

a criança aprende a caminhar; é escrevendo que ela aprende a escrever; é expressando-se que ela aprende a dominar a sua linguagem, a conhecer-se e a conhecer os outros. Por meio de tateios, a criança realiza uma trajetória científica, criando regras de vida baseadas na experiência e na vida, segundo seu ritmo próprio.

A *expressão livre*, ponto central da pedagogia de Freinet, é vivida em suas múltiplas formas de expressão: o desenho, o canto, a dança, o teatro, a palavra, o texto, a pintura, a música... Para a criança é dada a possibilidade de se revelar, exercitando a liberdade e a capacidade de expressão de um pensamento próprio. “As crianças com as quais Freinet trabalhava tinham liberdade para escrever suas idéias da forma que desejassem e ainda eram estimuladas a imprimir seu próprio texto” (Sampaio, 1994, p. 25).

A *organização cooperativa da classe* tem um sentido específico para esse educador que entende a criança como um ser social, que não vive isolado, mas faz parte de uma comunidade, na qual deve ser participativo e assumir compromissos cooperativos. Assim, no processo escolar, todos os trabalhos são desenvolvidos tendo como base a cooperação. Os aprendizes solucionam juntos e resolvem juntos até a própria atividade do dia e se reúnem para decidir sobre: as conferências, os textos livres, o jornal escolar, a correspondência interescolar, etc. Tudo é realizado num clima de colaboração, reciprocidade, respeito e compromisso. Freinet (1996, p. 72-76) relata uma reunião semanal da cooperativa escolar que, particularmente, merece nossa atenção, para que possamos compreender o significado de uma atividade que, não só prepara a criança para a autonomia, mas *exerce e exercita* processos democráticos da vida em sociedade. Vejamos:

Começando como faria um locutor de rádio, estamos numa classe única da aldeia, com aproximadamente trinta crianças, meninas e meninos, de seis a catorze anos. [...] Começamos nossa história sábado à noite, durante a última hora da aula, consagrada à reunião semanal da cooperativa escolar. O presidente se instala na mesa do professor (o estrado desapareceu: foi transformado em mesa rústica para gráfica)¹⁴. Seu secretário está ao seu lado. Todos os

¹⁴ Conforme mencionamos anteriormente, num gesto simbólico, Freinet arrancou o tablado do professor.

alunos estão sentados como bem entendem na classe, que se tornou sala de reunião. O professor postou-se humildemente no fundo da sala e um dos alunos menores veio se apoiar em seus joelhos, como para sentir-se em mais completa e familiar segurança. O secretário lê a ata da reunião precedente¹⁵. [...] Discutem-se, então, os assuntos em pauta: deve-se ou não comprar uma coelha? Mudar o ritmo da recepção de filmes? encomendar certos discos pedidos por vários alunos? O tesoureiro indica quanto tem em caixa, a qual é como o barômetro dos projetos. O professor emite seu ponto de vista sobre a urgência de certos gastos. Depois, passa-se a leitura do jornal mural¹⁶, o que é uma oportunidade para uma espécie de profundo exame da vida comunitária da escola durante a semana que passou. [...] Nada é tão moral e proveitoso quanto esse exame comum, ao mesmo tempo crítico e construtivo, da vida da classe. [...] Pode-se criticar e, apesar disso, continuar excelentes colegas, se for leal, sincero e bom. [...] Para concluir de maneira positiva essa autocrítica construtiva, reajustamos, se possível, o funcionamento de nossa máquina. Charles, responsável pela limpeza geral da classe, gostaria de mudar de serviço. Lembram-lhe que ele foi designado por um mês e que deve, pois, agüentar mais uma semana. [...]

- quem vai desenhar o jornal mural?

- É preciso preparar um passeio escolar até o moinho. Quem se encarrega de ir ver o moleiro e de organizar a excursão em seus menores detalhes?

- Façamos rapidamente a lista das conferências cotidianas para a quinzena que começa, lista que será colada no painel de exposição... Quem tem uma conferência pronta?

Muitas vezes, a hora de saída já tocou a muito tempo, mas ainda estamos ali, em apaixonada camaradagem, para acertar a vida da classe, que se torna, assim, em larga medida, algo pertencente a cada criança. A escola se torna a *sua* escola.

¹⁵ Embora tenhamos nos sentido 'tentados' em transcrever a leitura da ata, temendo tornar o texto cansativo, nos furtamos desse desejo. No entanto, sugerimos aos leitores que se permitam essa leitura reportando-se à obra citada, página 73.

¹⁶ O jornal é uma grande folha, dividida em três grandes colunas: *nós criticamos... nós cumprimentamos... nós pedimos...* Os alunos escrevem (e assinam) livremente durante a semana e essas observações são discutidas nas reuniões da cooperativa escolar.

Não há dúvida sobre o exercício de autonomia e responsabilidade vivenciado pelas crianças através da cooperativa escolar. Isso também nos auxilia a compreender o sentido da *educação pelo trabalho* na obra de Freinet. É preciso apreender o significado da categoria trabalho para esse autor. Ele não se referia ao trabalho meramente manual, embora esteja presente em seus escritos o respeito e a compreensão dessa atividade humana, e tampouco, ao trabalho produtivo. O trabalho penetra em seu ideário caracterizado “como uma indispensável fonte de constituição humana” (Oliveira, 2002, p. 141), no sentido prescrito pela filosofia marxista. Assim, “o trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a atividade de que decorrerão todas as aquisições” (Freinet, 1996, p. 11).

A *individualização do trabalho* refere-se ao respeito às diferenças individuais no contexto de uma comunidade, possibilitando que o desenvolvimento da criança se dê de acordo com seu próprio ritmo e condições específicas. Para Freinet (1996, p.64),

[...] a escola deve sentir e respeitar esse interesse e esse ritmo, mesmo se eles não coincidem com as normas pedagógicas que havíamos previsto; deixaremos a criança escolher sua atividade no âmbito das necessidades comunitárias, contentando-nos com auxiliá-la a ter êxito, a caminhar com sucesso em direção à mestria e à potência

São inúmeras as contribuições desse autor que através de uma prática pedagógica concreta consegue dar “vida” aos seus fundamentos filosóficos. Ele mesmo se autodenominava prático e não teórico, porém, o valor de sua atuação extrapola, largamente, contribuições restritas apenas ao campo metodológico. Temos, na verdade, um ideário de um autor audacioso e revolucionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tarefa das mais difíceis foi dissertar, mesmo que brevemente, sobre cada uma dessas propostas apresentadas. Impossível esgotar a riqueza filosófica e metodológica de cada abordagem, principalmente, por não sermos estudiosos de cada uma delas. O desafio é exatamente encontrar possibilidades de construção de um sistema educacional inclusivo nas diferentes

formas de conceber e praticar o processo educacional, nas diferentes formas de organização escolar.

Na verdade, o que nos movimenta é a busca incessante da própria pedagogia, no que se refere à Ciência da Educação e da escola, no que se refere à prática educacional, de transformação da realidade imediata, conscientes de seu limite, mas, ao mesmo tempo, certos de suas possibilidades, como bem nos chamou a atenção o educador brasileiro Paulo Freire (1983, p. 88, citação 51):

Queremos salientar que, ao criticarmos a educação inadequada às novas condições do processo brasileiro, estamos advertidos do fato de não dever ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação, é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica.

Preocupa-nos o fato de a Educação Inclusiva ser encarada como um movimento reducionista, limitado à inserção de alunos com deficiência no contexto comum da educação e ao atendimento às necessidades educacionais de qualquer aluno. É preciso ter cautela e insistir, repetidamente, no caráter mobilizador e transformador dos fundamentos e princípios inclusionistas. Indiscutivelmente, ao falar de inclusão estamos, justamente, demarcando, mais uma vez, o caráter segregativo, discriminatório e opressor da escola, uma vez que ela deveria ser “digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência” (Oliveira, 2002, p. 304).

Ao nos debruçarmos sobre diferentes Pedagogias¹⁷, buscamos formas de prescrever o cotidiano escolar que considerem o ser humano em sua totalidade e o caráter histórico do seu desenvolvimento como colocado por Vygotsky (2001, p. 23): “as

¹⁷ Pedagogia aqui entendida como postulado por Libâneo (2001, p. 10, 22) : “[...] ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional. [...] A Pedagogia que ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso [...], ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas”.

Obviamente, do ponto de vista epistemológico, as vertentes aqui apresentadas nem sempre compartilham dos mesmos pressupostos; ao contrário, até divergem em alguns aspectos. No entanto, tratam as diferenças com respeito e dignidade, apreendendo a totalidade humana e exercitando uma pedagogia inclusiva e processos democráticos da convivência comunitária.

Incorporar as diferenças no contexto da escola, inclusive a deficiência, não se dará com meros ajustes organizacionais ou curriculares, mas, sim, exigirá da escola a *transformação* de seu cotidiano através do exercício da autonomia do pensamento, “através do exercício da convivência e do diálogo, pois somente assim poderemos aprender a ouvir o outro, ouvir a nós mesmos, fazer concessões, viver intensamente a pluralidade de idéias” (Oliveira, 2002, p. 303). Isso exigirá, certamente, novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação.

Fica aqui, portanto, o desafio para todos e para cada um de nós, educadores e estudiosos da educação: pensar e exercer novas possibilidades...

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos** – a fundamentação filosófica – a história – a formalização. Versão provisória. Brasília : SEESP/MEC, nov. 2003
- BRULIARD, L; SCHLEMMINGER, G. **Le mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt.**. Paris : L'Harmattan, 1996.
- CALDART, R. S. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada** – políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2001, p. 125-144.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A . **O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola.** Cadernos CEDES. Campinas, n. 28, p. 23-29, 1992a.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Educação ou saúde?** Educação x saúde? Educação e saúde! Cadernos CEDES. Campinas, n. 15, p. 7-16, dez. 1985

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M.A A. **A História não contada dos distúrbios de aprendizagem.** . Cadernos CEDES. Campinas, n. 28, p. 31-47, 1992b

FREINET, C. **Para uma escola do povo** – guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 9. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998. 165p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987. 184p.

KÖNIG, K. **Os três primeiros anos da criança.**São Paulo : Antroposófica, 1985.

KÜGELGEN, V. H. **A Educação Waldorf** – aspectos da prática pedagógica. São Paulo : Antroposófica, 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, E. **A sala agrupada como instrumento de inclusão.** 2003. **Trabalho apresentado na VII Jornada de Educação Especial.** Marília, 2003

LIMA, E. Casa - escola é antes de tudo a casa da vida. **Elite magazine.** Disponível em: <<http://www.primamontessori.com.br>>. Acesso em: janeiro 2004.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo : Moderna, 2001.

MARTINS, M. H. F. L. A Pedagogia Freinet como “proposta” e “prática” da inclusão. 2003. **Trabalho apresentado na VII Jornada de Educação Especial.** Marília, 2003

MONTESSORI, história, sistema, metodologia e filosofia. s./d. Disponível em <<http://www.omb.org.br>>. Acesso em janeiro/2004.

MONTESSORI, M. **A criança.** São Paulo : Círculo do Livro, s/d.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização invisível** – crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas : Mercado das Letras, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre Educação Especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 325p. Tese - (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

PACHECO, J. F. A. **Escola da Ponte. 2003. Trabalho apresentado na VII Jornada de Educação Especial**. Marília, 2003.

PACHECO, J. F. A. **Escola da Ponte: a razão, a escola, o projeto, a cultura, a educação, a partilha**. s/d. Disponível em <http://www.watelier.hannover2000.mct.pt>. Acesso em maio 2003.

PACHECO, J. F. A. **Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal**. s./d. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/imagens>>. Acesso em julho 2003.

PACHECO, J. F. A. **Fazer a ponte**. s./d. Disponível em: < <http://www.wassociaaoreviverdown.org.br>>. Acesso em julho 2003.

PACHECO, J. F. A. **Manifesto de apoio à Escola da Ponte**. s./d. Disponível em <<http://www.apagina.oseusitio.net/abaixoassinado.aspx>>. Acesso em outubro 2003.

PACHECO, J. F. A. **Oito tópicos para uma reflexão. 2003. Trabalho apresentado na VII Jornada de Educação Especial**. Marília, 2003.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo : Plexus, 1997.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas : Autores Associados, 2001.

PAIVA, Y. M. S. **Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas**. In: ELIAS, M. D. C. (org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas : Papirus, 1996.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 2001.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada – das intenções à ação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.

RIGHETTI, F. **Montessori: Educação para a vida**. **Revista OMB**, n. 4. Disponível em: <<http://www.omb.org.br>>. Acesso em: janeiro 2004.

RIGHETTI, M. **Por um homem novo**. **Elite magazine**. Disponível em: <<http://www.primamontessori.com.br>> Acesso em: janeiro 2004.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet** – evolução histórica e atualidades. São Paulo : Scipione, 1994.

SETZER, W. W. **O que é Antroposofia ?**. 1998. Disponível em: <<http://www.federacaoescolawaldorf.org.br>>. Acesso em: 30 jan. 2004.

SETZER, W. W. **Pedagogia Waldorf**: introdução. Disponível em: <<http://www.federacaoescolawaldorf.org.br>> . Acesso em: 30 jan. 2004.

STEINER, R. **A arte da educação baseada na compreensão do ser humano**. Trad. Rudolf Nobile. São Paulo : Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1978.

STEINER, R. **A Educação da criança segundo a Ciência Espiritual**. Trad. de Rudolf Lanz. São Paulo : Antroposófica, 1984.

STEINER, R. **Metodologia e didática** – a arte de educar. Resumo por Mariana Lanz. São Paulo : Associação Pedagógica Rudolf Steiner, s/d.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. **Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília : CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. Educação e sociedade – **Revista quadrimestral da ciência e da educação**. Campinas, ano 21, n. 71, p. 21-44, out. 2001.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALVES, R. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas : Papirus, 2001.

BARFIELS, O. **Rudolf Steiner: uma apresentação**. Trad. Waldemar W. Setzer. Disponível em: <<http://www.federacaoescolawaldorf.org.br>>. Acesso em: 30 jan. 2004. Tradução de BARFIELS, O. *Introducing Rudolf Steiner*. **Southern cross review**, Anthroposophical Society in America, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência** – contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo : Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a DM**: novos caminhos educacionais. São Paulo : Scipione, 1989.

MARX, K. O capital – **crítica da economia política**. 18ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2001.