

A presença de Paulo Freire na educação inclusiva da Escola Cabana no período de 1997 A 2004¹

The presence of Paulo Freire on the inclusive education of Cabana School from 1997 to 2004

Ivanilde Apoluceno de Oliveira²

nildeapoluceno@uol.com.br

Ana D’Arc Martins de Azevedo³

azevedoanadarc@gmail.com

Tânia Regina Lobato dos Santos⁴

tanielobato@superig.com.br

Resumo

Neste texto, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa, concluída em 2012, cujo objetivo foi analisar a presença de Paulo Freire na proposta da Escola Cabana da Rede Municipal de Educação de Belém, no período de 1997 a 2004. Este estudo, realizado por pesquisadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará, está vinculado à pesquisa da Rede Freireana de Educação, intitulada “A presença de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino a partir da década de 90”, coordenada pela PUC-SP, com financiamento do CNPq. As estratégias metodológicas efetivadas foram: levantamento bibliográfico, documental e entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Educação Especial. Neste artigo, o foco é a educação inclusiva, perpassando pelo projeto político-pedagógico e pela formação de professores.

Palavras-chave: Paulo Freire, Escola Cabana, Educação Inclusiva, Projeto Pedagógico, Formação de Professores

Abstract

In this article, we present preliminary results of a research study about the effect of Paulo Freire on the Cabana School (municipal education network of Belem) from 1997 to 2004. This study was conducted by Popular Education Center of the State University of Para (Universidade do Estado do Pará) researchers and it is associated to Paulo Freire Education Network research, entitled “The Presence of Paulo Freire in the Brazilian education: analysis of public educational systems from the 90’s”, coordinated by PUC-SP and funding supported by CNPq. We conducted a bibliographic review and semi-structured interviews with the Special Education coordinator. The focus of

¹ Apresentado no Colóquio Internacional Paulo Freire realizado em Recife no ano de 2013.

² Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Doutora em Educação pela PUC-SP/UNAM/UAM – Iztapalapa - México.

³ Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Doutora em Educação pela PUC-SP.

⁴ Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Doutora em Educação pela PUC-SP.

the article is the inclusive education along the political and pedagogical project and the teacher training.

Keywords: Paulo Freire, Cabana School, Inclusive Education, Educational Project, Teacher Training

Introdução

Neste texto, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa, concluída em 2012, cujo objetivo foi analisar a presença de Paulo Freire na proposta da Escola Cabana da Rede Municipal de Educação de Belém, no período de 1997 a 2004. Este estudo, realizado por pesquisadores da Universidade do Estado do Pará está vinculado à pesquisa da Rede Freireana de Educação, intitulada “A presença de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino a partir da década de 90”, coordenada pela PUC-SP, com financiamento do CNPq.

O objetivo da pesquisa em rede é aprofundar os estudos sobre a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil, visando a subsidiar as políticas e o fazer “político-pedagógico” das redes de ensino, comprometidas com a democratização da educação. O estudo sobre a Escola Cabana é uma proposta democrática, assumida pela Rede Municipal de Belém, com base no ideário político do Movimento da Cabanagem⁵ e nos princípios educacionais de Paulo Freire, com vistas a consolidar uma escola pública democrática, comprometida com a formação plena de homens e mulheres e com o direito à educação para todos.

Como estratégias metodológicas foram realizados: levantamento bibliográfico, incluindo teses e dissertações sobre a Escola Cabana; levantamento de documentos elaborados na gestão da Escola Cabana; e entrevista semi-estruturada com a coordenadora atual da Educação Especial.

O estudo está relacionado à temática “Educação como prática da liberdade: saberes, vivências e (re) leituras de Paulo Freire” do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, na medida em que, ao mostrar como Freire está presente teoricamente na proposta da Escola Cabana da Rede Municipal de Ensino de Belém, tanto são expressas as vivências dessa experiência educacional em um sistema público de ensino, como a (re)leitura feita de Paulo Freire pelos autores na construção da proposta pedagógica.

⁵ Movimento de resistência popular, deflagrado na primeira metade do século XIX, na então província do Grão-Pará.

Neste artigo, o foco é a educação inclusiva, perpassando pelo projeto político-pedagógico e pela formação de professores, considerando que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, nasce na Rede de Ensino de Belém com o projeto da Escola Cabana, constituindo o princípio da inclusão uma das principais diretrizes, que atravessa todos os níveis e modalidades de ensino.

Apresentamos, então, a presença de Paulo Freire no projeto pedagógico, na educação especial e na formação de professores da Escola Cabana.

Escola Cabana: presença de Paulo Freire no projeto pedagógico

O projeto pedagógico da Escola Cabana propõe uma nova organização da ação educativa escolar, visando a superar o modelo da escola tradicional, elitista e antipopular, denominada por Paulo Freire de “bancária” (BELÉM, 1999). Expressa, em suas diretrizes, as categorias freireanas: diálogo, participação e tema gerador.

A construção do Projeto Político-Pedagógico está relacionada à ação coletiva, pela participação da comunidade educativa, e no diálogo com princípios democráticos, que promove o exercício de novas relações interpessoais, profissionais e institucionais, visando a superar o autoritarismo, enquanto possibilidade de relações democráticas entre todos os sujeitos envolvidos na unidade de ensino (BELÉM, 2001). O diálogo entre os educandos e o educador é fundamental para a problematização de situações reais e contraditórias, vividas pelo educando, bem como para superação da “cultura do silêncio”.

Outra categoria freireana que aparece no projeto da Escola Cabana é o tema gerador, cujo objetivo era:

romper com a fragmentação da organização do trabalho educativo e do trabalho com o conhecimento, ao buscar construir nas escolas um currículo interdisciplinar [pela] via Tema Gerador (freireano), cujo ponto de partida fosse a realidade vivida pelo aluno e por todos aqueles que estavam inseridos no contexto. A articulação entre pesquisa-conhecimento-realidade, saber popular e saber científico daria um novo significado à educação, à práxis educativa, quebrando a dicotomização da ação pedagógica e viabilizando o processo de Reorientação Curricular. (SOUSA, 2005, p.5)

O tema gerador constitui categoria metodológica significativa em todas as ações educativas da Rede, nos diferentes níveis de ensino, sendo evidenciado, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos. Ferreira (2005) explica que a Escola Cabana

tem como opção metodológica o trabalho com Tema Gerador, tendo o educador Paulo Freire como sustentação teórica. Essa opção metodológica exigiu das formações

continuadas uma aproximação das realidades das escolas, buscando o debate e a solidificação desta metodologia de trabalho. (p. 147)

O tema gerador, enquanto metodologia freireana, é resultado de um processo investigativo sobre a realidade dos sujeitos, e sua investigação está relacionada com a investigação do ser humano **no** mundo e **com** o mundo.

A política de reorientação curricular na Escola Cabana teve como base a pedagogia de Paulo Freire, constituindo-se o tema gerador o princípio metodológico do currículo que está estruturado em três momentos do fazer pedagógico: (1) **estudo da realidade**, por meio de pesquisa socioantropológica; (2) **organização do conhecimento**, por meio da construção de redes temáticas, escolha do tema gerador e contratema; e (3) **aplicação do conhecimento** pela via da negociação das áreas e seleção dos tópicos do conhecimento e programações das aulas (BELÉM - PPP, 2003. Grifos nosso).

O tema gerador emerge de situações existenciais que são analisadas e debatidas coletivamente. Para Freire (1980), por meio dessas situações existenciais debate-se a cultura como aquisição sistemática dos conhecimentos e a democratização da cultura, que tem como ponto de partida o que são e o que fazem homens e mulheres do povo.

A Proposta Pedagógica da Escola Cabana, com base no pensamento educacional de Paulo Freire visa realizar ações educativas engajadas politicamente com as classes populares e com o projeto de mudança social, visando a inclusão social.

A Educação Especial na Escola Cabana: paradigma da inclusão

A educação especial foi implantada na rede municipal de Belém, em 1997, tendo como referência o paradigma da inclusão, adotado pela política educacional do MEC, que estabelece a inserção do aluno com necessidades especiais, no ensino regular. Entretanto, o princípio da inclusão social já se encontrava presente no projeto da Escola Cabana.

A educação especial na grande Belém com a gestão do Governo do Povo é desenvolvida numa perspectiva da Inclusão social, que está presente no Projeto da Escola Cabana. Esta proposta entende que a educação especial possui condições de caminhar pelas mesmas vias que a educação regular, enfatizando a inclusão em vez da discriminação, o respeito à diversidade em vez da homogeneidade. (BELÉM, 1999, p.58)

A coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Belém, atual gestão, explicou que:

A política da Escola Cabana, era uma política que atendia à questão da diversidade, havia esse respeito das diferenças, ela sinalizava como uma das diretrizes, inclusive da escola cabana, e ela é essa questão de atender a todos, receber a todos, promover aprendizado a todos, [...] isso no contexto de educação mais geral, ela conseguia fazer com que o público da educação especial sentisse ali dentro, os documentos eram muito tratados com essa possibilidade de que todos estavam ali, então isso impulsionou muito esse trabalho, havia um momento histórico muito real das discussões, eu penso inclusive que Belém conseguiu iniciar esse trabalho até precoce dentro da Secretaria, por que outros municípios que a gente tem acesso demorou mais, esse processo de compreensão. (CEE-SEMEC, 2011)

Nesse sentido, os pressupostos inclusivos da Escola Cabana favoreceram a implantação da educação especial no município de Belém, na perspectiva da educação inclusiva mais abrangente, diferente da política inclusiva atual, direcionada para as pessoas com deficiências: “Eu vejo que a Escola Cabana, ela é muita aberta para diversidade, só que agora, nesta gestão, uma das diretrizes da gestão é de uma ação inclusiva, de uma maneira específica, para quem apresenta uma deficiência” (CEE-SEMEC, 2011).

A inclusão no Projeto Escola Cabana envolve pessoas de diversos segmentos sociais, oprimidos e excluídos por fatores de classe, etnia, gênero, capacidade, idade, entre outras.

A inclusão escolar visa a reverter o percurso de exclusão de qualquer natureza e ampliar as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos em escolas regulares. Estas escolas devem incluir crianças com deficiências ou altas habilidades, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos vulneráveis ou marginalizados. (BELÉM, 2003, p. 40)

Trabalhar com as diferenças de forma não discriminatória, garantindo a igualdade de oportunidade de aprendizagem para todos os educandos, possibilitando a inclusão no processo escolar de setores frequentemente excluídos como as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEES), os analfabetos, os jovens e adultos trabalhadores e as crianças e adolescentes em situação de risco social. (BELÉM, 1999, p. 6)

Para Izabel Oliveira (2007) os sujeitos identificados como pertencentes aos setores frequentemente excluídos do espaço educativo são as pessoas com necessidades educacionais especiais, os analfabetos, os jovens e adultos trabalhadores, as crianças e adolescentes em situação de risco social, entre outros segmentos relacionados à etnia, raça e gênero. Mas uma das maiores expressões do princípio da inclusão social no projeto Escola Cabana se dirigiu aos PNEEs, justificada

pelo quadro de exclusão, ao qual estava submetida grande parcela da população educacional, através da associação entre pobreza e deficiência e pelo desinteresse de governos anteriores em implantar uma política sistemática de atendimento a essa parcela da sociedade.

O fato de a política de educação inclusiva da Escola Cabana estar direcionada a pessoas de diversos segmentos sociais, oprimidos e excluídos por fatores de classe, etnia, gênero, capacidade, idade, entre outros, aproxima-a de Paulo Freire, cuja pedagogia tem como referência os oprimidos, os esfarrapados do mundo (FREIRE, 1983).

Em dois pressupostos da educação inclusiva, identificamos uma aproximação com o pensamento educacional de Paulo Freire: conceber todos os envolvidos na ação escolar como sujeitos do conhecimento; e a crença na ação educativa escolar como possibilidade da solidariedade e fraternidade na formação de homens e mulheres comprometidos com um projeto de humanidade (BELÉM, 1997).

A educação inclusiva está expressa nas seguintes diretrizes educacionais: (a) a escola compreendida como espaço aberto ao aluno diferente. Implantação processual iniciada pelas escolas de referência; (b) a inclusão de alunos com necessidades especiais nos ciclos básicos; (c) a chegada do aluno diferente seria o ponto de partida para a inclusão. Acesso à escola independente de ser ou não escola de referência; (d) A inclusão escolar, efetivada por meio da diversificação e a flexibilização do processo ensino-aprendizagem, visa a atender às especificidades de cada educando. Pressupõe o trabalho interdisciplinar e a constituição de equipe multidisciplinar; (e) A realização de parcerias com as áreas da saúde, esporte e lazer, Instituições de Ensino Superior e Especializadas, visando à ampliação dos espaços de formação do professor e de atendimento ao educando com necessidades especiais (BELÉM, 1997).

Assim, os educandos com necessidades especiais poderiam ser matriculados em qualquer escola, não apenas nas escolas de referências.

Os educandos que apresentam necessidades especiais poderão procurar qualquer escola municipal, independente de serem ou não escolas-referência. Caso a necessidade apresentada seja sensorial (perda de acuidade visual/auditiva), comprovada após avaliação especializada, o educando deverá ser encaminhado à escola-referência. (BELÉM, 1997, p. 58)

A perspectiva da Escola Cabana era viabilizar na Rede de Ensino Municipal de Belém uma escola inclusiva.

A viabilização do acesso e permanência com sucesso da pessoa com necessidades educativas especiais, ao sistema de ensino municipal, constitui-se como um grande desafio diante da numerosa parcela de alunos excluídos, da urgência de formação docente e da dificuldade de recursos, principalmente financeiros, para a viabilização da proposta de uma escola inclusiva. (BELÉM, 1997, p. 57)

Conforme Oliveira et al (2004), em 2003, a SEMEC reorganizou as ações educativas da Escola Cabana, por meio de eixos temáticos, os quais vão redirecionar o processo de escolarização do alunado com necessidades educacionais especiais. A educação especial perpassa todos os eixos temáticos: (1) acesso e permanência com sucesso na educação; (2) qualidade social da educação; (3) gestão democrática na educação; (4) educação para a inclusão social; (5) formação e valorização do profissional da educação e (6) financiamento da educação (BELÉM – CPME, 2003).

As autoras apresentam, em cada eixo, as diretrizes referentes à Educação Especial:

- 1) Acesso e permanência com sucesso na educação:
 - Fortalecer o exercício da pedagogia com sucesso, prevendo plano de apoio pedagógico aos alunos (as) que apresentam dificuldades no seu processo de aprendizagem como determinada na LDBEN;
 - Ampliar as metas de atendimento com pessoas com necessidades especiais na rede pública de ensino.
- 2) Qualidade social da educação:
 - Qualificar e ampliar o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais.
- 3) Gestão democrática na educação:
 - Qualificar as condições de aprendizagem, através da realidade, possibilitando a definição de prioridades e a adequação de metodologias, através da multiplicação de experiências educacionais alternativas.
- 4) Educação para a inclusão social:
 - Qualificar o atendimento as pessoas com necessidades especiais;
 - Garantir formação especializada aos educadores, equipamentos, materiais didáticos e o fornecimento de órteses e próteses;
 - Promover sistematicamente projetos educacionais específicos de combate ao preconceito e à discriminação nas escolas de Belém;
 - Aperfeiçoar o processo de formação dos educadores para atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais, investindo na aprendizagem da língua de sinais, equipamentos e materiais específicos;
 - Atender a alunos e professores com necessidades especiais na aquisição de órteses e próteses.
- 5) Formação e Valorização do profissional da educação:
 - Melhorar a qualificação dos profissionais, pensando de forma integrada a qualificação e melhoria da qualidade de vida pessoal e de trabalho de todos os segmentos que atuam na escola.
- 6) Financiamento da educação:
 - Garantir o financiamento da educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e ensino médio. (OLIVEIRA et al, 2004, p. 10-11)

O documento do II Congresso Municipal de Educação: construindo a educação de Belém 400 anos (2004) estabelece, em termos da educação inclusiva no eixo da educação para a inclusão social, entre outras ações, o atendimento aos professores e alunos com necessidades educacionais especiais, a criação de um Centro de Referência Especializado e o cargo de intérprete em LIBRAS, a qualificação dos professores e um investimento nas escolas em termos de acessibilidade, materiais e equipamentos.

Conforme o Projeto Pedagógico da Escola Cabana (2003), a Educação Especial é orientada por princípios de “respeito e a valorização das diferenças individuais e a pluralidade sociocultural, contrapondo-se às propostas segregacionistas e excludentes” (p. 40). A inclusão social do Projeto da Escola Cabana é entendida como “mudanças de mentalidades e valores, inscrição em leis e legislação social, planejamento e implementação de políticas públicas”, visando a reverter a exclusão social e ampliar as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos em escolas regulares (BELÉM - PPP, 2003, p. 40), e apresenta os seguintes pressupostos: (1) admite as diferenças, mas não as desigualdades; (2) compreende os tempos e os ritmos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos do conhecimento; (3) concebe todos os envolvidos na ação escolar como sujeitos do conhecimento; (4) acredita na ação educativa escolar como possibilidade da solidariedade e fraternidade, na formação de homens e mulheres comprometidos com um projeto de humanidade (BELÉM, 1997).

Segundo Oliveira et al (2004), a Educação Especial no Projeto Escola Cabana considera o direito à cidadania, numa perspectiva inclusiva, que abrange os aspectos pessoais, sociais, culturais, econômicos e políticos, estando comprometida com a educação para todos, a democratização do acesso e a permanência, com sucesso, de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino.

Análise crítica da prática do Projeto da Escola Cabana na educação especial

A pesquisa de Amaral (2006) revelou que ocorreram mudanças na prática dos docentes:

- As professoras não se intimidaram com as dificuldades das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEES), não enfocando o problema da deficiência da criança, mas partindo das potencialidades que essas crianças podiam desenvolver.

- O processo de inclusão educacional vivenciado na Rede pelas professoras possibilitou que as mesmas revissem suas metodologias de dar aula. O entendimento de um currículo mais flexível era algo necessário.
- A afetividade, a sensibilidade e a atenção às peculiaridades das crianças foram sentimentos aflorados pós-inclusão de crianças com NEES.
- As professoras relataram a boa convivência e socialização entre as crianças NEES e as outras crianças da turma. Isso denota que as crianças com NEES não interferiram negativamente no desenvolvimento das atividades didáticas inerentes da educação infantil.
- Para as professoras, o princípio da inclusão proposto na Escola Cabana foi menos influente do que a realidade posta em suas mãos: a criança com deficiência em sua sala de aula.

A pesquisa realizada por Oliveira e Silva (2007), com jovens e adultos com necessidades educacionais especiais revelou:

- “A presença de uma educação dialógica, sendo os conteúdos contextualizados” (p. 330);
- No planejamento, há preocupação com a diversidade cultural e as diferenças de capacidades. Existe uma boa relação afetiva e pessoal entre as professoras e os alunos (p.330).
- As representações dos educandos expressaram situações de não isolamento ou de discriminação e um grau de satisfação em relação à escola, que evidenciam existir um processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola.

Os dois estudos sobre a educação especial na SEMEC, uma com a educação infantil e outra com educação de jovens e adultos, apresentam resultados diferenciados e apontam para o fato de que a política de inclusão escolar teve uma inserção maior na EJA do que na educação infantil.

A pesquisa de Isabel Oliveira (2007) teve como objetivo compreender se o projeto Escola Cabana possibilitou (ou não) a participação de segmentos sociais entre os quais, o Movimento das Mulheres, Homossexuais, Negros e dos PNEEs, bem como contemplou suas reivindicações e interesses. Nesse sentido, não inseriu seu estudo nas práticas pedagógicas. A autora destacou o ineditismo do projeto da Escola Cabana em propor a formulação e implantação de políticas educacionais, por meio

da relação entre o Estado e os movimentos sociais, mas, nessa relação apontou limites, conflitos e tensões.

Um dos aspectos que dificultaram a inclusão dos atores sociais nos processos de formulação e implantação no projeto pedagógico foi a resistência dos educadores das escolas e dos técnicos da SEMEC, em enxergá-los como sujeitos capazes de pensar e atuar sobre a realidade educacional do município, deslegitimando suas contribuições, no momento em que as propostas eram sistematizadas, tarefa que ficou a cargo, sobretudo, do setor estatal. Outro fator foi a inexperiência manifestada por dirigentes municipais no diálogo com sujeitos ligados aos movimentos sociais, pois foram percebidas atitudes de tutelamento ou de intervencionismo.

Destaca a autora, como contribuição crucial do projeto da Escola Cabana, a efetivação de potencialidades criativas das práticas de sujeitos e segmentos sociais, ao possibilitar que a sociedade civil emergisse como alternativa competente para a exposição de consensos, conflitos e negociações, permitindo, ainda, tornar a formulação e materialização de necessidades e aspirações públicas em algo não monopolizável pelo Estado. Entretanto, chama atenção ao fato de ter percebido o risco de se considerar os segmentos organizados como única e exclusivamente sinônimos de sociedade civil, deixando de lado uma população sem vínculos com organizações e com uma história de elitismo e privilégios que, portanto, não poderia reagir de imediato a uma experiência inovadora de participar da construção de políticas públicas.

A coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Belém tece algumas reflexões críticas sobre o processo de implantação da Escola Cabana.

E eu vou dizer, Escola Cabana tinha tudo para ter dado certo, agora, eu consigo, de certa maneira, eu e outras pessoas, pontuar onde nós erramos naquele momento. A gente demorou muito em algumas discussões, e aí a gestão foi terminando, então não deu tempo hábil para você realmente divulgar o que seria um trabalho da Escola Cabana, para teres a ideia, no final da gestão que fomos tratar sobre as áreas do conhecimento, então perdeu, perdeu um pouco isso aí. [...] Mas nós éramos os formadores, isso é outra fragilidade também do processo. Como nós éramos os formadores, nós é que levávamos essa política na comissão de frente da secretaria para dentro das escolas. Isso deveria ter acontecido mais rápido para gente; poderia até ser demorada mais para a escola, mas para a gente teria que ser mais rápido nesse ponto, porque a gente trabalhou muito tempo o que era uma rede temática, tema gerador, e o restante se perdeu, esquecemos desse ponto, teve um péssimo entendimento de gestão, para outros sobre currículo, havia até interpretações das escolas que nós não trabalhávamos com currículo, mas não existe educação sem

currículo, mas tinham essa compreensão, dos professores, dos diretores, por isso, teve, sim, muitas falhas. (coordenadora - EESEMEC, depoimento, 2011)

A coordenadora então pontuou como problemas: a) a equipe técnica ter demorado em algumas discussões, não tendo tempo para apresentar o verdadeiro trabalho da Escola Cabana; b) o fato de a equipe técnica ser também a formadora, não trabalhando com questões importantes como o currículo, o que possibilitou algumas compreensões errôneas por parte dos professores e diretores das escolas.

Amaral (2006) explica que foram criadas as Escolas de Referências, que englobam os Espaços de Inclusão e Vivências (EIV's), que se constituem em espaços pedagógicos de inter-relação com a comunidade escolar, sendo realizadas atividades que possibilitassem a troca de experiências e o suporte ao trabalho do professor com o educando com deficiência. Esses espaços representavam um mecanismo de inclusão social e de consolidação do projeto Escola Cabana.

Uma escola inclusiva na RME precisaria flexibilizar sua organização e funcionamento, de modo a assegurar ao educando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando seu nível de desenvolvimento e história de vida. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana, através da reorientação curricular, busca atitudes e estratégias metodológicas, de modo a desenvolver plenamente o educando, como por exemplo, a criação dos Espaços de Inclusão e Vivências (EIV's). (BELÉM, 2004, p. 20)

Os educandos com necessidades educacionais especiais são incluídos nas salas regulares, cuja organização é feita por ciclos de formação. Os ciclos de formação têm a duração de nove anos, com a seguinte organização:

Ciclo de formação I – com duração de 3 anos – abrange alunos de: 1º ano, 6 anos, com 25 alunos, 2º ano, 7 anos, com 30 alunos e 3º ano, 8 anos, com 30 alunos;

Ciclo de formação II - com duração de 2 anos – abrange alunos de: 9 e 10 anos com 35 alunos por turma ano/ciclo;

Ciclo de formação III e IV - com duração de 2 anos – abrange respectivamente alunos de 11 e 12 anos e 13 e 14 anos, com 40 alunos. (BELÉM - PPP, 2003, p. 34)

Conforme Oliveira et al (2004), o processo de avaliação da Escola Cabana visa romper com a tradicional lógica avaliativa classificatória, contribuindo para a inclusão social.

Apresenta-se como orientadora do processo de tomada de decisões, apontando a trajetória dos sujeitos, seus avanços, dificuldades e possibilidades, no sentido de indicar novos caminhos a serem percorridos. Indica também a adequação político-pedagógica dos instrumentos de trabalho utilizados, verificando se são capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos no processo de construção do conhecimento. [...] A proposta é de uma avaliação processual e diagnóstica e que utilize diversos instrumentos de avaliação para aferir resultados em

relação à retenção dos conteúdos trabalhados [...] A organização em ciclos de formação e a avaliação em processo visam a contribuir ao atendimento dos alunos em geral e aos que apresentam necessidades especiais, respeitando o seu tempo e ritmo de desenvolvimento. (p.16-17)

O atendimento ao educando que apresenta necessidades educativas especiais é feito juntamente com os demais alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, por meio do Plano Pedagógico de Apoio. Esse plano é normalizado pela Resolução Nº. 17/1999 do Conselho Municipal de Educação.

Esse Plano é compreendido como investimento ao sucesso escolar dos educandos e ao processo continuado de formação dos sujeitos. Por meio de acompanhamento pedagógico coletivo, são priorizadas as ações que atendam às diferentes necessidades dos educandos. Os docentes repensam suas programações de aula em conjunto, visando a possibilitar o aproveitamento dos alunos em seu processo de formação plena. (OLIVEIRA ET AL, 2004, p. 18)

Segundo, ainda, as autoras, o plano se configura como avaliação emancipatória e progressão continuada, na medida em que, ao serem identificadas as dificuldades dos alunos, os educadores trabalham em ação conjunta de intervenção, sem excluir e/ou classificar crianças, jovens e/ou adultos. O atendimento do plano de apoio está previsto para ser realizado nos horários regulares das aulas, nas classes ou nos ambientes da escola. Dessa forma, o atendimento educacional especializado era feito de acordo com as necessidades educacionais do aluno e em relação com a dinâmica metodológica dos ciclos. Entretanto, os professores precisam estar atentos ao fato de que:

[...] não se deve confundir as dificuldades de aprendizagem com aqueles que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, nem com aqueles que apresentam problemas/distúrbios de aprendizagem, que têm origem em comprometimento em nível neurológico que se caracteriza enquanto Necessidade Educacional Especial. (BELÉM - PPP, 2003, p. 57)

Assim, por seguirem o Plano Pedagógico de Apoio, os professores da educação especial não possuem um plano específico para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. O atendimento é direcionado ao professor que necessitar de aprofundamento teórico-metodológico sobre conhecimentos específicos da educação especial, por meio de formações em serviço (OLIVEIRA et al, 2004).

Explica Isabel Oliveira (2007) que as estratégias desenvolvidas, com o objetivo de promover a inclusão escolar de PNEEs, foram propostas por meio de programas e projetos educacionais, articulados com outras áreas do poder público e com

entidades da sociedade civil. Entre esses projetos, ela destaca os “Cores de Belém” e “Espelhos das Diversidades”. Essa autora reconhece que o grande mérito do projeto cabano, no plano das orientações, foi aceitar o desafio de formular e sistematizar propostas, muitas vezes opostas, oriundas de diferentes setores da sociedade civil.

A presença de Paulo Freire na formação de professores da Escola Cabana

A formação continuada dos educadores da rede municipal é realizada por meio de encontros coletivos nas Horas Pedagógicas, no próprio espaço educativo e nos encontros coletivos gerais ou distritais (BELÉM, 2003), não tendo uma formação específica para os profissionais da educação especial.

A coordenadora de Educação Especial da atual gestão da Secretaria Municipal de Educação explicou que as formações dos professores da Escola Cabana eram freireanas.

As nossas formações eram extremamente freireanas, quando eu ingressei na equipe já em 2000, que era o segundo momento da gestão, o finalzinho da primeira gestão, nós tínhamos essa presença muito real, porque o trabalho que era desenvolvido para as formações era o tema gerador, era tudo baseado em Paulo Freire, até que o nosso trabalho de equipe era um pouco diferente, o que a gente vive hoje do que a gente vivia naquele período; por exemplo, as formações eram para todos, independentes de você ser da educação especial, ser do fundamental, ser da área do grupo do que era MOVA. Antigamente, então, nós todos participávamos da formação, para entender o que eram ciclos de formação, entender o que era um tema gerador, entender o que era uma rede temática, entender as áreas do conhecimento, como isso se interligava. Então, as formações que nós obtivemos por meios das consultorias, Paulo Freire era muito vivo, era real, tenho muitos documentos que eram todos de trechos ou livros na íntegra dele. (coordenadora - EESEMEC, depoimento, 2011)

Afirmou ainda a coordenadora que vivenciavam a presença de Paulo Freire das formações na prática.

Vivenciávamos, era muito bom o trabalho nesse sentido de formação, eu vejo muita diferença [...] Acabávamos tendo uma rede de conhecimento que não ficava restrito a uma determinada área, lá era mais amplo, era uma discussão sempre mais ampla. Havia reuniões de núcleos, participava um representante, era distrital, muito vivo o distrito na época, então participavam de pessoas da educação especial, pessoas da EJA, eu participava dos movimentos das formações do MOVA, lá no Mosqueiro onde eu acompanhava, eu tinha que ir, porque eu fazia parte desse Núcleo de Mosqueiro que foi até elaborado cadernos, tu debes ter tido já acesso, então, nesse momento nós tínhamos muito mais acesso, então, assim, nós éramos assessores da defesa da política que estavam sendo ali implantada. (coordenadora - EESEMEC, depoimento, 2011)

Segundo a coordenadora da Educação Especial, a presença de Paulo Freire era vivenciada na prática, pela dialogicidade entre os saberes e pela participação coletiva e inclusiva dos diferentes segmentos escolares da SEMEC.

Bertololo (2004), em seu estudo, aborda a formação continuada de professores no projeto Escola Cabana, evidenciando as contradições e contrariedades dessa política formativa centrada na escola. A análise que faz da fala dos sujeitos e dos documentos deixa algumas pistas de que a formação de professores desenvolvida pelo projeto da Escola Cabana aponta indícios da presença do pensamento freireano. Entretanto, é importante destacar que Freire trabalha com a categoria formação permanente, enquanto a Escola Cabana, com a formação continuada, que é apontada no projeto da Escola Cabana como

Aquela que se efetiva de forma contínua e sistemática, tendo como lócus privilegiado a escola, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações com as demais organizações sociais e culturais, evidenciando uma construção do conhecimento em cadeia que, num movimento aspiral, provoque a dialogicidade entre saberes sistematizados culturalmente, com os saberes/produtores da cultura popular, [em que] se busque discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais, no sentido da construção de alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa. (BELÉM, 1999, p. 72)

Pode-se notar, portanto, que neste trecho, extraído do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, algumas categorias freireanas estão implícitas, como por exemplo: dialogicidade e práxis. Cada uma dessas categorias freireanas assume uma especificidade teórica própria, mas que, na prática, são complementares. O **diálogo** é uma categoria que Freire, em diálogo com Ira Shor, definiu como:

[...] penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma **técnica** apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma **tática** que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos [...] nós, seres humanos, sabemos que sabemos e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 1986, p. 65)

Essa definição para o diálogo feita por Freire apresenta certa dimensão rigorosa, criativa, política e aprendizado, quando assumido nessa perspectiva da

comunicação respeitosa, crítica e transformativa entre os sujeitos do diálogo. Nas palavras de Freire (1996):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (p. 38 e 39)

A **práxis** é em Freire um momento importante, pois compreende a existência de um processo contínuo dialético de reflexão crítica, que o sujeito faz sobre a sua prática.

Considerações finais

Na educação especial, houve o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, tendo por base as orientações da política do MEC, mas, sobretudo, o princípio da inclusão social do Projeto da Escola Cabana, compreendendo a escola como espaço aberto ao aluno diferente.

No processo de inclusão escolar da SEMEC, os educandos foram inclusos nos ciclos básicos, e se adotou a criação de escolas de referências que continham os Espaços de Inclusão e Vivências (EIV's), nos quais eram realizadas atividades que possibilitassem a troca de experiências e o suporte ao trabalho do professor com o educando com deficiência. Assim, buscou-se garantir o atendimento desse alunado no ensino regular, cujo currículo era estruturado por ciclos, e o especializado, nos Espaços de Inclusão e Vivências nas escolas de referências.

A presença de Freire aparece na Escola Cabana, principalmente, nos princípios de educação democrática e inclusiva. Entretanto, a atual coordenadora de Educação Especial da SEMEC ressaltou que essa presença nas formações foram vivenciadas, na prática, pela dialogicidade entre os saberes e pela participação coletiva e inclusiva dos diferentes segmentos escolares da SEMEC.

Os dois estudos sobre a educação especial na SEMEC, uma com a educação infantil e outra com educação de jovens e adultos, apresentam resultados diferenciados e apontam para o fato de que a política de inclusão escolar teve uma inserção maior na EJA do que na educação infantil. Na educação infantil foram apontadas contradições que estão mais evidenciadas na prática de inclusão, porque

ela envolve situações ainda não resolvidas na rede municipal de ensino, como a acessibilidade, recursos materiais, entre outras.

Referências bibliográficas

AMARAL, Miriam Matos. *A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém*. Belém, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2006.

BELÉM. *Travessias inclusivas de saberes: o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004)*. Belém: SEMEC, 2004. Cadernos de Educação nº 10.

_____. *II Congresso Municipal de Educação: construindo a Educação de Belém 400 anos*. Belém: SEMEC, 2004.

_____. *Construindo o Plano Municipal de Educação: PME de Belém: proposta preliminar*. Belém: SEMEC, 2003.

_____. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana: orientações para a organização do planejamento escolar 2003*. Belém: SEMEC, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Anteprojeto Regimento Escolar*. Belém, 2001.

_____. *Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular*. Belém: SEMEC, 1999. Caderno de educação n.º 1.

_____. *Projeto político-pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal*. Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém, I. Belém, 15 a 17 de dezembro de 1997.

BERTOLO, Sônia de J. Nunes. *Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola*. Belo Horizonte, 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG/ FaE. Belo Horizonte, 2004.

FERREIRA, Diana Lemes. *Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada*. Belém, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de et al. *Inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual em Belém do Pará*. In. PRIETO, Rosângela Gavioli (Org.).

Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios de diferentes regiões. Caxambu-MG: ANPED, 2004.

_____; SILVA, Kássya Christinna Oliveira. A política inclusiva e a educação de jovens e adultos com necessidades especiais em Belém do Pará. In. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). *Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas.* João Pessoa: UFPB, 2007.

OLIVEIRA, Izabel Cristina B. Corrêa. *O processo de construção de políticas de inclusão social no projeto escola cabana: consensos e tensionamentos entre os segmentos sociais e o poder público municipal.* Belém, 2007. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.

SOUSA, Iris Amaral de. Escola cabana: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA. In. Colóquio Internacional Paulo Freire, V, 19 a 22 de setembro 2005, Recife. *Resumos...* Recife, Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas; UFPE, 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos_experiencia/ESCOLA%20CABANA.