

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosângela Von Mühlen Maciel

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
UM ESTUDO A PARTIR DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA ALEMÃ

Porto Alegre  
2007

Rosângela Von Mühlen Maciel

Educação Inclusiva:  
um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof. Dra. Beatriz Vargas Dorneles

Porto Alegre  
2007

CATALOGAÇÃO INTERNACIONAL NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

M152e Maciel, Rosângela Von Mühlen

Educação Inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã  
[manuscrito] / Rosângela Von Mühlen Maciel – 2007.

135 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007,  
Porto Alegre, BR-RS.

**Orientadora : Beatriz Vargas Dorneles.**

1. Inclusão escolar – Prática pedagógica – Ensino fundamental. 2. Aluno  
– Necessidades educacionais especiais. 3. Inclusão escolar – Cotidiano escolar –  
Sala de aula. I. Dorneles, Beatriz Vargas. II. Título.

**CDU – 376.4.043**

---

**Bibliotecária Maria Amália Penna de Moraes Ferlini – CRB-10/449**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Hugo Otto Beyer, pelo contato com o tema da inclusão, pela abertura de caminhos, pela surpreendente dimensão humana, pelas carinhosas lições de vida.

À professora Beatriz Vargas Dorneles, pela acolhida estimulante, pela confiança demonstrada e pelo discernimento científico, que me fez realmente sentir o que é a inclusão.

Ao Senhor, às pessoas verdadeiras, que fazem parte do meu caminho, que conhecem minhas imperfeições e limitações e que mesmo assim acreditam em mim.

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivos reconhecer práticas inclusivas no dia-a-dia da sala de aula e da escola, baseadas nos princípios pedagógicos inclusivos alemães, e analisar as práticas educativas dos professores que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular.

O referencial teórico assenta-se nos princípios pedagógicos inclusivos dos educadores alemães Hans Wocken (2003), Andréas Hinz e Inês Boban (2005), incluindo uma retrospectiva histórica do movimento de integração/inclusão escolar e algumas práticas individualizadas de ensino no cenário europeu, além de uma análise de práticas inclusivas no cotidiano da sala de aula e da escola a partir da individualização do ensino e do sistema de bidocência.

A investigação empírica volta-se para o trabalho desenvolvido por nove professores do Ensino Fundamental, nas séries de 5ª a 8ª, de uma escola regular. Através de entrevistas, reuniões de estudo, observações de aula, entrevistas semi-estruturadas e testemunhos, procura fazer uma análise de conteúdo, na perspectiva de três eixos norteadores: (1) alunos com necessidades educacionais especiais, em que se analisa a dimensão da nomenclatura, ou seja, o que é para o professor um aluno com necessidade educacional especial e qual a importância do diagnóstico no seu trabalho em sala de aula; (2) atendimento aos alunos em sala de aula, em que se examinam as dimensões de individualização dos alunos, da didática, da avaliação, o sistema de bidocência e a redução numérica, evidenciando um currículo com possibilidade de adaptações, práticas diferenciadas em sala de aula e trabalho do professor de apoio; e (3) reflexão sobre a prática cotidiana, relativamente a condições de trabalho, benefícios, dificuldades e expectativas educacionais, em que se buscam retratar as vivências e os sentimentos dos professores no trabalho e suas expectativas em relação aos alunos e à escola.

Conclui-se propondo algumas considerações, como, por exemplo, a práxis da inclusão como um princípio de toda escola e não somente de algumas pessoas; a importância do trabalho em equipe, a fim de que se possam atender todos os alunos e não somente uma parcela; a adaptação da escola tanto em recursos físicos e materiais, como em atendimento curricular, oferecendo um conjunto de situações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave: educação – educação inclusiva – alunos com necessidades educacionais especiais – individualização do ensino – sistema de bidocência

## ABSTRACT

This study aims at spotting daily inclusive practices in the school and in the classroom, based on German inclusive pedagogical principles, as well as analyzing educative practices of teachers who work with students with special educational needs in the classroom of regular schools.

Concerning its theoretical reference, it is based on the inclusive pedagogical principles of the German educators Hans Wocken (2003), Andréas Hinz and Inês Boban (2005), including a historical review of the school integration/inclusion movement and some individualized teaching practices in the European setting, as well as an analysis of inclusive practices in the classroom and school routines from the perspective of teaching individualization and bi-instruction system.

The empiric investigation approached the work developed by nine teachers of Primary School, from 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade in a regular school. Through interviews, study meetings, classroom observation, semi-structured interviews and testimonials, it attempts to analyze content from the perspective of three guiding axes: (1) students with special educational needs, in which it is analyzed the dimension of nomenclature, i.e., what it means for a teacher a student with special educational needs and how important is the diagnosis in his/her classroom work; (2) assistance to students in the classroom, in which it is examined the dimensions of individualization of targets, didactic, assessment, bi-instruction system and numeric reduction, focusing on a syllabus with possibilities for adaptations, differentiated practices in classroom and supporting teacher's work; and (3) reflections on daily practice, concerning educational working conditions, benefits, difficulties and expectations, in which it was attempted to portrait the experiences and the feelings of teachers in their work and their expectations regarding students and school.

As a conclusion, some considerations are proposed, such as the inclusion praxis as a principle of every school, and not only of some people; the importance of team work, in order to assist all students, and not only a part of them; adaptation of the school both in material and physical resources and syllabus assistance, offering a setting that favors the development of all students in the various areas of knowledge.

Key-words: education – inclusive education – students with special educational needs – teaching individualization – bi-instruction system

## ZUSAMMENFASSUNG

Diese Forschung hat das Ziel die Praxis der Inklusion im Alltag des Unterrichts und der Schule zu erkennen, begründet mit den deutschen pädagogischen Prinzipien der Inklusion, und die Unterrichtspraxis der Lehrer, die mit Schülern besonderen Lernbedürfnisse im Unterricht eines regelmässigen Lernprozesses umgehen, zu analysieren.

Der theoretische Bezugspunkt beruht auf den "Pädagogischen Prinzipien der Inklusion" von Hans Wocken (2003), Andréas Hinz und Inês Boban (2005), die einen geschichtlichen Rückblick auf die Bewegung der schulischen Integration und Einschluss und einige individuelle Experimente in der Schulpraxis in Europa gestalten, und auch eine Analyse der Praxis der Inklusion im schulischen Alltag und im Unterricht, ausgegangen von dem individuellen Lehr- Lernprozess und im Bi-Dozenten-System.

Die empirische Untersuchung wendet sich an neun Lehrer der fünften bis zur achten Klasse einer regelmässigen Schule. Durch Interviews, pädagogische Sitzungen und Erfahrungsaustausch versucht sie eine Inhaltsanalyse zu gestalten in einer Perspektive drei gestellte Ziele: (1) Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen: man erfährt wie umfangreich dieser Ausdruck ist; (2) Das Entgegenkommen der Schüler im Unterricht: man untersucht die konkrete Auswirkung in der Didaktik, in der Evaluation, im Bi-Dozenten- System und in der Reduzierung der Schülerzahl im Klassenraum. Davon ausgehend, adaptiert man den Lehrplan, gestaltet den Unterricht verschieden und setzt einen zweiten Dozenten als Hilfskraft ein; (3) Die Überlegung über die tägliche Alltagspraxis: die Arbeitsverhältnisse, Vorteile, Schwierigkeiten und Bildungserwartungen, indem man die Erlebnisse und die Gefühle der Lehrer in ihrer Arbeitserwartungen gegenüber der Schüler und der Schule schildert.

Unser Vorschlag ist, die Praxis der Inklusion sollte ein Prinzip jeder Schule und nicht nur Initiative einiger Menschen sein; damit man allen Schülern entgegenkommt und nicht nur ein Teil, ist die Gruppenarbeit sehr wichtig; die räumliche und die materielle Anpassung und Ausstattung der Schule, sowie einen geeigneten Lehrplan sind nötig, damit die Entwicklung aller Schüler in den verschiedenen Bereichen der Kenntnis geboten und ermöglicht wird.

Schlüsselwörter: Erziehung – Inklusionserziehung – Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen – Individueller Lehr-Lernprozess – Bi-Dozenten-System

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Práxis da integração x práxis da inclusão .....	41
Quadro 2: Plano futuro individual do aluno .....	45
Quadro 3: Trajetória escolar do aluno S .....	61
Quadro 4: Trajetória escolar do aluno H .....	62
Quadro 5: Trajetória escolar do aluno D .....	62
Quadro 6: Trajetória escolar do aluno K .....	63
Quadro 7: Trajetória escolar do aluno W .....	64
Quadro 8: Sujeitos da pesquisa .....	64
Quadro 9: Eixos norteadores .....	72
Quadro 10: Número de alunos por série .....	97

## SUMÁRIO

### Parte I

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS FUNDAMENTOS .....	12
2.1 Contribuição vigotskiana .....	18
2.2 Tradição européia .....	22
2.2.1 Itália: ruptura radical .....	24
2.2.2 França: igualdade de direitos e de oportunidades .....	27
2.2.3 Alemanha: escola especial x projetos de integração .....	30
2.3 Pensadores alemães contemporâneos .....	33
2.3.1 Hans Wocken: integração é normal, separar é especial .....	33
2.3.2 Andréas Hinz e Inês Boban: práxis da integração x práxis da inclusão .....	40

### Parte II

3 MÉTODO DE PESQUISA .....	48
3.1 Abordagem metodológica .....	48
3.2 Lugar da pesquisa .....	50
3.3 Sujeitos da pesquisa .....	57
3.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa .....	64
3.4.1 Entrevistas .....	64
3.4.2 Observações.....	65
3.4.3 Reuniões com os participantes da pesquisa .....	65
3.4.4 Leitura de documentos .....	66
3.4.5 Registros dos dados .....	66
4 ANÁLISE DOS DADOS .....	67
4.1 Descrição.....	67
4.2 Interpretação .....	73
4.2.1 Alunos com necessidades educacionais especiais .....	73
4.2.2 Atendimento aos alunos em sala de aula .....	80
4.2.3 Reflexão sobre a prática cotidiana .....	98

**Parte III**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	123
ANEXOS	
Anexo A. Convite de participação na pesquisa .....	128
Anexo B. Termo de consentimento – Professores .....	129
Anexo C. Roteiro de entrevista inicial .....	130
Anexo D. Roteiro de entrevista final .....	131
Anexo E. Roteiro de observação de aula .....	132
Anexo F. Concepções norteadoras e finalidades educativas da escola .....	133

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão, como resultado de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola novos posicionamentos. É uma inovação que implica esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivos de estudo:

- reconhecer práticas inclusivas no dia-a-dia da sala de aula e da escola, baseadas nos princípios pedagógicos inclusivos alemães.
- analisar as práticas educativas dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular, numa proposta inclusiva, ressaltando as dificuldades inerentes a elas.

O presente estudo traz uma reflexão sobre como tem ocorrido o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de escolas, sem perder de vista o atendimento especializado, para que os alunos possam ser vistos além de suas dificuldades e desenvolvidas suas potencialidades individuais.

Assim se procuram verificar e analisar as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental, de uma escola regular, da 5ª a 8ª séries, tendo como referência uma proposta inclusiva alemã. A Alemanha, com instituições de educação especial muito bem organizadas e um sistema escolar rígido, abriga autores que defendem a proposta de uma educação inclusiva. Por isso, e por acreditar na viabilidade dos pressupostos desses autores, a opção nesta pesquisa, foram as idéias norteadoras trazidas pelos estudiosos alemães.

A dissertação está dividida em três partes. A parte inicial traz o referencial teórico, iniciando com as contribuições vigotskianas e a tradição europeia, até

chegar aos aportes dos professores alemães Hans Wocken, Andréas Hinz e Inês Boban, referências na educação inclusiva alemã. Hans Wocken (2003) anuncia claramente a necessidade de manter-se o equilíbrio entre a convivência escolar dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais e a preservação das especificidades pedagógicas que sua forma diferenciada de aprender solicita. Para isso, o autor aponta dois princípios imprescindíveis nas situações de inclusão escolar, que são a individualização do ensino e o sistema de bidocência.

Já Andréas Hinz e Inês Boban (2005) destacam (1) a necessidade de não classificar as crianças conforme as deficiências ou necessidades especiais; (2) a diferença do conceito e da práxis do projeto de integração e de inclusão escolar; (3) as diferenças entre as crianças, promovem crescimento nas relações interpessoais; (4) a defesa do mesmo currículo para todos, porém com adaptações específicas para crianças com limitações estruturais/funcionais; (5) a ação pedagógica compartilhada entre os professores.

A segunda parte apresenta o método de pesquisa, detalhando a abordagem feita, a caracterização da escola, os sujeitos envolvidos e os procedimentos de pesquisa. Também contém a análise dos dados coletados, a partir das reflexões que os professores participantes fizeram no grupo de estudos; das entrevistas e das observações das aulas. A análise articula-se com a revisão teórica sob três eixos norteadores: conceituação de alunos com necessidades educacionais especiais, atendimento aos alunos em sala de aula e reflexão sobre a prática cotidiana.

Por último, na terceira parte, com base na análise dos resultados, propõem-se algumas possíveis intervenções pedagógicas e práticas inclusivas no dia-a-dia da sala de aula e da escola, que beneficie a todos.

## 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS FUNDAMENTOS

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente, nas classes de ensino regular, alunos ditos normais com os que apresentam necessidades educacionais especiais.

Foi principalmente na Europa que se concretizaram, em medidas educacionais, os primeiros movimentos pelo atendimento às crianças em situações diferenciadas de aprendizagem, refletindo mudanças na atitude dos grupos.

Os encontros em Jomtien<sup>1</sup>, na Tailândia, em 1990, dentro da Conferência Mundial de Educação para Todos, e a Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca na Espanha, em 1994, de onde se originou a Declaração de Salamanca<sup>2</sup>, vieram a confirmar esse movimento internacional. É importante destacar que a Declaração de Salamanca ampliou o significado da expressão “necessidades especiais”, passando a abranger desde pessoas com dificuldades de escolarização, decorrentes de condições econômicas e socioculturais, até pessoas com tipos específicos de deficiência.

Faz-se necessário o esclarecimento do uso da nomenclatura alunos com necessidades educacionais especiais ao longo do trabalho, referente não apenas a alunos com alguma Deficiência Física, Sensorial (Auditiva e Visual), Mental, como também àqueles com diagnóstico de Hiperatividade, Déficit de Atenção, transtornos severos de comportamento, ou alguma condição que afeta diretamente a relação ensino e aprendizagem.

É importante destacar que, embora o conceito necessidades educacionais especiais tenha começado a ser utilizado nos anos 60, conforme os autores

---

<sup>1</sup> Em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia participaram representantes de 155 países, 33 organismos internacionais e 125 organizações não-governamentais onde foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

<sup>2</sup> Produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, da qual foram signatários representantes de cerca de 100 países, inclusive o Brasil, e diversas organizações internacionais.

Marchesi e Martín (1995), foi somente a partir do Informe de Warnock (1978) que ganhou mais força, sendo em poucos anos inserido na legislação inglesa e posteriormente aplicado ao sistema educacional de diferentes países.

Para Marchesi e Martín (1995, p.11), o termo refere que a criança “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”. Na definição, aparecem duas noções: problemas de aprendizagem e recursos educacionais, e isso afeta uma proporção maior de alunos. Ainda conforme os autores:

Pode-se incluir aqui os atrasos na aprendizagem de diferentes matérias, a lentidão na compreensão da leitura, os problemas de linguagem, os distúrbios emocionais e de conduta, a evasão escolar, o isolamento social, etc. Em todos estes fatores, há a influência de diferentes situações familiares, sociais, culturais, etc., que, sem dúvida, podem estar aumentando as dificuldades de aprendizagem na escola. No entanto, eles possuem um traço em comum: é na escola, no processo de ensino-aprendizagem, onde, em alguns casos originam-se, em outros manifestam-se e em outros intensificam-se as diferentes problemáticas vividas pelos alunos (MARCHESI E MARTÍN, 1995, p. 12).

Nessa perspectiva, o termo recursos educacionais possui conjunção e complementaridade referentes a recursos humanos e físicos, adaptações, elaborações de novas formas de organização escolar, utilização de novas metodologias, para que a prática inclusiva seja abordada de uma forma mais eficaz. A partir desse entendimento, a concepção da educação inclusiva ganhou unanimidade na comunidade internacional e o desafio passou a ser como, de que forma e com que meios pôr em prática as ações escolares inclusivas.

No Brasil, o processo de inclusão de pessoas com alguma deficiência no sistema regular de ensino vem ocorrendo gradativamente desde a última década. Em primeiro lugar, deve-se a fatores historicamente relacionados a políticas que permitiram o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência. Foram, respectivamente, a promoção, pela Unesco, do ano de 1981 como o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente e do Programa de Ação Mundial voltado para as

Pessoas Deficientes”, e o claro reconhecimento do projeto de inclusão para o desenvolvimento de futuras ações educacionais em documento de 1988, elaborado pela própria Unesco. As iniciativas mundiais ecoaram fortemente em nosso país e permitiram que, entre nós, também houvesse avanços na perspectiva da inclusão social da pessoa com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) prioriza, de forma muito nítida, a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular. A lei apresenta características de flexibilidade, de abertura e de algumas inovações. É a primeira lei que destina um capítulo (cap. V) autônomo à educação especial e a coloca no contexto da educação escolar.

A perspectiva de educação para todos constitui um desafio, quando a realidade aponta para uma grande parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino.

Isso remete ao que Glat (2002) comenta, ou seja, que a educação inclusiva consiste na idéia de uma escola que não selecione crianças em função de diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. A sua implementação sugere uma nova postura da escola regular, valorizando a diversidade em vez da homogeneidade. Nesse sentido, a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, em que são tratados como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade, tanto no âmbito do trabalho quanto nas relações interpessoais.

Com a finalidade de remover barreiras para a aprendizagem e para a participação, é preciso pensar em todos os alunos, como seres em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais (CARVALHO, 2000). Na proposta da educação inclusiva, é fundamental o consenso de pais, professores e gestores, pois todos os alunos estão na condição de educandos, de aprendizes de uma escola que deve ser de qualidade para todos.

**De uma educação especial fixa para educação móvel**

Ao longo da história educacional, a educação especial configurou-se como um sistema paralelo de ensino dirigido ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, baseada em um modelo médico, segundo o qual a deficiência era tratada como uma doença.

Nessa perspectiva, os alunos com necessidades educacionais especiais, assim como os demais indivíduos que se distanciavam do padrão reconhecido de normalidade, eram estigmatizados e marginalizados da vida social. Assim, todo o atendimento prestado a essa clientela era de natureza segregada, em escolas ou instituições especializadas.

Glat e Fernandes (2005) lembram que o aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. A ênfase geral não foi mais na deficiência intrínseca do indivíduo, e, sim, na falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Wocken (2003a) apresenta o conceito de mudança de uma educação especial fixa para uma educação especial móvel. Com a idéia da educação especial móvel, introduz-se o importante conceito da educação especial subsidiária.

A educação especial projetada pelos autores estudados na pedagogia da integração alemã orienta-se a partir de quatro princípios fundamentais. Eles são os princípios da comunalidade, da necessidade, da proximidade e da adequação (WOCKEN, 2003a).

### O princípio da comunalidade

Beyer(2005) explica que o princípio da comunalidade significa, simplesmente, o ensino comum de crianças com e sem necessidades educacionais especiais. Para a educação especial móvel, a educação inclusiva é não apenas o alvo, porém também o meio. O autor considera que:

Se o lugar de convivência das crianças com deficiência é o mundo de que todos participamos, por que isolá-las no período de aprendizagem escolar? Implicitamente, e isso acompanha em realidade toda a história do ensino destas crianças, encontra-se a posição de que elas não podem ou não conseguem aprender como as demais crianças (BEYER, 2005, p. 35).

As instituições e escolas especiais são sempre espaços educacionais alternativos, em termos metafóricos, próteses educacionais (WOCKEN, 2003a). As escolas especiais existem, em relação ao ensino regular, numa relação subsidiária, ou seja, elas não devem ter uma existência própria. A existência das escolas especiais não pode ser justificada a priori, senão como contraponto emergencial à escolas regulares.

As crianças com necessidades especiais não vivem numa sociedade especial. Sendo assim, o lugar em que elas vivem é na sociedade de todos, que, ao lado das tantas coisas em comum, têm também particularidades e diferenças. Por isso, a defesa, no âmbito escolar desta reflexão, da educação comum das crianças, com e sem necessidades especiais.

### O princípio da necessidade

Junto ao princípio da comunalidade, Beyer (2005) relata que há um outro, de igual importância, que é o princípio da necessidade, e que se correlaciona com o conceito das necessidades educacionais especiais. Tal princípio tem a ver com as necessidades educacionais de alunos com deficiência ou com limitações definidas, pois significa a reivindicação de que todos os alunos recebam uma educação apropriada às suas necessidades, e esse direito não deve ser subestimado.

Do princípio da comunalidade deriva o “imperativo” de que as crianças com e sem necessidades especiais devem ser educadas conjuntamente; do princípio da necessidade, o “imperativo” de que todas as crianças devem ser educadas de acordo com suas necessidades e possibilidades. (BEYER, 2005, p. 37).

O desafio da educação inclusiva consiste em atribuir o devido peso a ambos os princípios e em mantê-los numa relação de equilíbrio, isto é, possibilitar a educação regular, sem menosprezar o atendimento, à altura, dos alunos com necessidades educacionais especiais.

### O princípio da proximidade

Beyer (2005, p.37) afirma que “o atendimento dos alunos com limitações estruturais e funcionais foi provavelmente o discurso ou lógica de maior força para sustentar a existência das escolas especiais.” A escola especial era de necessidade para o aluno com necessidades educacionais especiais mais graves (moderadas ou severas), porém em muitos casos, havendo mera suspeita ou até simples identificação, o encaminhamento já era feito para o ensino especial. Muitas vezes, a criança precisava deslocar-se a enormes distâncias para ser atendida na escola especial.

A esse respeito, assim define o autor:

Hoje, com a concepção de uma descentralização da educação especial, busca-se estabelecer uma cultura da mobilidade, ou seja, em princípio a vida escolar da criança deve se dar da forma mais integrada possível no seu entorno social e geográfico. Todo apoio pedagógico especializado deverá ocorrer na escola regular que o aluno com necessidades especiais freqüentar. A descentralização da ajuda pedagógica especializada representa o princípio da proximidade, o que pressupõe o apoio pedagógico, e terapêutico, quando necessário, o mais próximo possível do espaço de vida (escola, comunidade, família, etc.) da criança (BEYER, 2005, p. 37).

### O princípio da adaptação

Para que a ênfase na educação inclusiva não signifique a desconsideração das necessidades específicas da criança, a proposta deve garantir a presença e

atuação docente que a situação requer. Para isso, a escola regular deve privilegiar o atendimento educacional diferenciado aos alunos com necessidades educacionais especiais (BEYER, 2005).

“A educação inclusiva não pode significar, assim, o esvaziamento da atuação pedagógica especializada com os alunos em processo de inclusão” (BEYER, 2005, p.38). Para o autor, atendendo aos quatro princípios descritos que compõem a concepção de educação especial subsidiária, é possível trazer para a prática escolar a proposta de uma educação inclusiva viável.

## **2.1 CONTRIBUIÇÃO VIGOTSKIANA**

Os aportes teóricos nos quais a pesquisa se fundamenta estão em consonância com o pensamento vigotskiano que construiu sua teoria com base no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse processo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

As concepções de Vygotsky (1997) a respeito do processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Beyer (2005) menciona que, no pensamento vigotskiano, o desenvolvimento psicológico da criança tem como fator principal a vida social. Por isso, é tão importante que a educação proposta para as crianças com necessidades educacionais especiais seja marcada pela promoção variada e rica das suas vivências sociais. Uma idéia central para a compreensão da concepção vigotskiana quanto ao desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a mediação: na condição de sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, só acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O autor enfatiza a construção do conhecimento como uma

interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, e, sim, através da mediação feita por todos os sujeitos envolvidos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Em sala de aula, o professor exerce a função de mediador, questionando, desafiando, pesquisando, propondo... enfim comprometido com as questões sociais que emergem no grupo, que são, na verdade, reflexo do mundo no qual estamos inseridos. Como mediador, o professor cria condições múltiplas de interação, pois é no convívio com as diferenças e na interação com os semelhantes e diversos que ocorre a aprendizagem e se estabelecem as relações.

A relação professor/aluno tem papel fundamental dentro de uma concepção sociointeracionista, que pressupõe a construção do conhecimento através das interações do indivíduo com o seu meio, de forma dialética. É na interação com o outro que o indivíduo se forma. O conhecimento elaborado em sala de aula passa por construções individuais e coletivas. Esta concepção tem, como um dos princípios, o diálogo que é desenvolvido, ao mesmo tempo em que oportuniza a cooperação, a união, a organização e a busca de soluções (VYGOTSKY, 1997).

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o indivíduo e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto sociedades e culturas diferentes produzem estruturas de organização diferenciadas (VYGOTSKY, 1995).

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações (VYGOTSKY, 1997).

Em relação ao funcionamento do cérebro humano, as concepções de Vygotsky (1995) mostram que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua idéia de que as funções psicológicas superiores (por ex. linguagem) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a

processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. Para Vygotsky (1997), a atividade do indivíduo refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Para ele, o indivíduo não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão internalizando-se conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais (VYGOTSKY, 1997).

Existem dois níveis de desenvolvimento identificados no pensamento vigostskiano: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados. Assim um conceito que se pretenda trabalhar, como, por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança (VYGOTSKY, 1997).

A construção do processo de ensino-aprendizagem na escola toma como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e o percurso a ser seguido pelo seu nível de desenvolvimento potencial. A intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Nesse sentido, é papel do docente provocar avanços nos alunos, e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal (VYGOTSKY, 1995).

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada em um contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, pode ser utilizada, de forma produtiva, nas situações escolares (VYGOTSKY, 1997).

A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas. Ao observar a zona proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Nesse ínterim, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo. Em outras palavras, o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gere o desenvolvimento.

Outro fator relevante para a educação, decorrente da interpretação da teoria vigotskiana, é a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção a construção de conceitos.

Para a concepção sociointeracionista do desenvolvimento, a criança interage com o meio a partir de suas capacidades, atribuindo significações a situações vivenciadas. São essas vivências que possibilitam que a criança transforme significados já elaborados e amplie suas capacidades.

Através da interação com os outros, a criança é capaz de desenvolver suas potencialidades e construir seu conhecimento, a partir dos desafios que lhe são propostos. Para isso, é preciso considerar o aluno como um indivíduo único, com sua história singular, com seu modo autêntico de pensar e agir e que está em constante crescimento.

Para Vygotsky (1997), a experiência de aprendizagem entre crianças ditas normais e crianças com necessidades educacionais especiais tem um imenso futuro, pois as crianças ditas com necessidades especiais devem poder ter uma participação ativa e dinâmica na vida, possibilitando uma interação com o mundo em que estão inseridas.

A educação inclusiva acredita na diversidade como possibilidade de enriquecimento do grupo, considerando aspectos cognitivos, afetivos e sociais na aprendizagem. A escola inclusiva propõe um modo de construir o sistema

educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Tornar as relações, na escola e fora dela, mais humanas e sensíveis, através de experiências ricas de convivência com os diferentes, é também um pressuposto da inclusão escolar. Sabe-se que a aprendizagem não se produz apenas por vias formais professor e aluno, ela também se dá no contato com o outro, na interação social entre os alunos e as demais pessoas do convívio.

Na perspectiva sociointeracionista, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve: ele não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto (VYGOTSKY, 1995).

É pelo processo de interação entre educadores e educandos que o modo de ser e a concepção de mundo vão sendo construídos, o que exige práticas diferentes que preparam as novas gerações para uma nova sociedade. É uma tarefa difícil devido à diversidade cultural e histórica por que passa o ser humano em seu desenvolvimento, aliada à necessidade de respeito e de valorização das diversas culturas e conhecimentos.

No contexto da educação geral devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial. Para Vygotsky (1995) o ensino especial deve perder seu caráter especial e integrar o trabalho educativo comum.

## **2.2 TRADIÇÃO EUROPÉIA**

Mazzota (1996, p.17) afirma que “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”. Foi nesse cenário que numerosas iniciativas foram tomadas durante a década de 1990, para facilitar as mudanças com vistas a transformar a tradicional educação especial nos diferentes países. A Carta de Luxemburgo, de 1996, envolvendo trocas de

informações e visitas entre países, em um domínio considerado, apresentou os resultados de idéias e práticas comparadas e anunciou o princípio da escola para todos e para cada um, que deve se adaptar às necessidades educacionais especiais das pessoas. O objetivo do programa, ao qual os Estados membros foram convidados a adotar em sua legislação, era garantir a todos o livre acesso ao sistema de ensino.

Além desse movimento, Plaisance (2004) destaca que, em 2001, uma resolução do Parlamento europeu explicitou o princípio da não-discriminação com as pessoas deficientes<sup>3</sup>, sob o título Por uma Europa sem entraves para as pessoas deficientes. Paralelamente aos acordos de princípio (que engajou os governos dos Estados membros), constataram-se diferenças muito importantes entre os países europeus para a escolarização de crianças deficientes, identificadas em três grandes tipos:

O tipo 1: opõem-se dois sistemas separados, de um lado, a educação comum (escolas e classes normais); de outro, a educação especial (escolas e classes especiais). A tendência é evoluir para uma redução dessa separação, embora tradicionalmente se mantenha em países, como Reino Unido e Alemanha.

O tipo 2: ao contrário do tipo 1, apresenta-se como um sistema radical de integração ou de inclusão, o que significa que não existem mais nem estabelecimentos nem classes especiais. A escolarização de crianças deficientes efetua-se em escolas e classes comuns, com apoio de serviços especiais. A Itália representa perfeitamente esse tipo: desde 1977, país suprimiu oficialmente a classe especial, e todos os estabelecimentos educacionais especiais. Para fornecer um suporte ao processo de integração em classes regulares, foi criada uma equipe de professores de apoio.

O tipo 3: constitui-se em um sistema misto. Por razões que consideram essencialmente a história das instituições, constata-se uma justaposição de medidas integrativas no meio escolar comum, de meios de educação especial e de medidas de apoio à integração<sup>4</sup>. Aqui figuram numerosos projetos europeus, como, alguns existentes na França (PLAISANCE, 2004).

---

<sup>3</sup> Termo usado pelo autor Plaisance (2004).

<sup>4</sup> Na Europa utiliza-se o termo integração escolar, não tendo diferença conceitual nem prática ao que denominados de inclusão escolar.

### 2.2.1 Itália: ruptura radical

Baptista (1997) expressa que o sistema escolar italiano é organizado em duas etapas obrigatórias e unificadas após a Educação Infantil (até os seis anos): a Escola Elementar (1º a 5º série) e Escola Média (1º a 3º série), o que significa que, até os 14 anos, a escolaridade obedece a diretrizes únicas para todos os alunos. Após a escola média, há uma grande variedade de escolha quanto ao tipo de escola: escola superior (liceus e institutos técnicos), centros de formação profissional com cursos que podem ter a duração de dois ou três anos, concluindo a idade mínima de escolarização obrigatória aos 16 anos.

Quanto à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, Baptista (1997, p. 11) assim o diz:

A proposta italiana referente à educação dos portadores de deficiência apresenta-se como a mais radical em termos de ruptura com modelos de atendimento que conhecemos. Alguns fatores históricos favoreceram o intenso debate pedagógico que resultou nas profundas alterações que ora analisamos: a crítica às instituições desenvolvida pelos movimentos democráticos dos anos sessenta e setenta, a atividade do MCE (movimento di cooperazione educativa), a existência de contextos sócio-políticos como a região Emilia Romagna<sup>5</sup>, que favoreceram a rápida evolução de uma prática que dava suporte ao projeto nacional e indicava as linhas para a sua constante reformulação.

O fechamento das escolas e classes especiais culminou com a Lei 517 de 1977, determinando o ensino em classe regular, limitada numericamente e com o professor de apoio.

Plaisance (2004) expressa que, a partir da lei de 1977, também denominada “Lei Terremoto” (pois modificou radical e completamente a situação anterior), a

---

<sup>5</sup> A região Emilia Romagna situa-se no centro-norte da Itália e tem como sede administrativa Bologna. Esta região tem como características histórico-econômicas o predomínio de pequenas empresas e das cooperativas sociais, bem como um elevado investimento em áreas como saúde e educação (BAPTISTA, 1996).

política educacional italiana tem procurado assegurar progressivamente o apoio de professores suplementares, denominados professores de apoio. Essas não são provas para ajudar a integração/inclusão dos alunos em situação de deficiência, mas servem para ajudar o professor regular na gestão do conjunto da classe, pelo fato de existirem alunos com deficiências diversas. Além disso, a formação desses professores de apoio é garantida de maneira contínua pelas universidades, mais exatamente pelas faculdades de educação, que tratam da pedagogia especial. Em síntese, a originalidade da Itália é ter sempre a tarefa de pedagogia especial, no meio de classes regulares.

Para Plaisance (2004) a integração escolar é aquela de competências dos adultos, o que não significa absolutamente que todos façam a mesma coisa, mas que cada um, em sua especialidade profissional, contribua para a ação integrada. Dito de outra maneira, não se trata de renunciar aos propósitos práticos, mas de integrar-se em um conjunto, trabalhando com os outros. Não é uma tarefa fácil, pois as atitudes e as práticas correntes incitam, sobretudo, à separação, ao trabalho isolado.

Quanto à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, Baptista (1997, p.10) destaca as seguintes características na escola italiana:

- prioridade absoluta às situações de integração e inexistência de estruturas diferenciadas como classes ou escolas especiais;
- completa integração nos níveis da escola, creche, educação infantil, escola elementar, escola média;
- integração presente na escola superior, porém respeitando a grande diferenciação de oferta;
- garantia de um professor de apoio designado para a classe, que deve atuar como um suporte para o grupo;
- limitação numérica, nas classes onde existiam alunos portadores de deficiência (máximo 20 alunos);
- amplo espaço ocupado pela escola pública: para todos valem os mesmos critérios e mesmas normas.

## O professor de apoio no contexto italiano

Em todos os níveis de escola, existe a garantia de um professor de apoio, que é designado para a classe na qual estão inseridos alunos com necessidades educacionais especiais. Sua função é a de mediador, de assessoramento ao professor da turma, a fim de favorecer as relações e estimular a colaboração entre os alunos, de modo que os responsáveis pela aprendizagem passam a ser os integrantes da turma.

Baptista (1996) ressalta a defesa constante de uma atuação que faça com que esse profissional seja um suporte para o grupo e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença. A inserção do professor de apoio propicia a integração através do trabalho com todos os alunos e favorece o auxílio efetivo para os professores das diferentes disciplinas.

O professor de apoio possui uma formação ampla, sendo especialista em processos educacionais e não em uma necessidade educacional especial. Da mesma forma, existe garantia oficial de que esse professor participe ativamente dos órgãos coletivos (conselhos) que deliberam sobre o percurso acadêmico de todos os alunos, como acontece para os demais docentes.

Nas classes em que estão matriculados alunos com necessidades educacionais especiais, existe uma limitação numérica de, no máximo, 20 alunos, respeitado o limite de inserção desses alunos, que não deve superar dois casos em cada classe.

A presença do professor de apoio é, sempre que possível, parcial e proporcional à intensidade das limitações do aluno, a fim de que seja estimulada a capacidade do professor titular da turma, no sentido de que este também se ocupe dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Baptista (1996), é importante atentar para os diferentes aspectos do processo educativo e, para isso, promover a construção coletiva de um plano pedagógico individualizado ao aluno com necessidade educacional especial, de modo a serem valorizados os recursos do sujeito e estabelecidos os objetivos compatíveis com as possibilidades de progresso. Para tal, o percurso didático é articulado com o plano geral, sendo que os conteúdos variam em profundidade.

A avaliação, assentada em procedimentos compatíveis com o planejamento, é contínua, coletiva e baseada no sujeito como parâmetro de si mesmo (seus avanços, suas perspectivas...).

### **2.2.2 França: igualdade de direitos e de oportunidades**

O sistema escolar francês é organizado dentro de um ciclo básico unificado de cinco anos, seguido de um outro ciclo, de seis anos, com alternativas diferenciadas de ensino geral ou profissionalizante.

É, sobretudo, após a segunda Guerra Mundial e, principalmente, nos anos sessenta que numerosas instituições ditas médico-educativas são desenvolvidas, mais por iniciativas de associações de pais de alunos com necessidades educacionais especiais, do que por instituições ou classes sociais, e por iniciativa do Ministério de Educação Nacional.

Baptista (1997, p. 8) expõe que “o aluno portador de deficiência, segundo a avaliação diagnóstica, pode ser tanto encaminhado para uma escola regular, como para uma escola especial ou para um instituto médico”. O encaminhamento para o instituto médico faz com que o aluno não tenha garantia de escolaridade, já que essas instituições são vinculadas aos serviços de saúde e não seguem as normativas do Ministério de Educação.

As diferentes instituições (escolas e instituições especiais) são chamadas oficialmente a abrirem suas portas, isto é, a cooperarem, a fim de evitar o fenômeno da exclusão e da segregação, a partir de circulares oficiais como a de 1982, indicando o caráter preferencial da integração, porém sem criar dispositivos específicos que viabilizassem ou modificassem a estrutura de atendimento.

Só em 1991, apresentam-se três circulares ministeriais com novas disposições em relação ao ensino especial. A circular nº 302/1991 enfatiza, conforme expressa o autor:

- a dinamicidade do processo integrador, a ausência de regras adequadas a todos, as diferentes possibilidades para a integração;
- a preferência dada à escola regular;
- a necessidade de que as Comissões Departamentais para a Educação Especial (CEDES) garantam a implementação, a assistência e a avaliação dos projetos individuais, além da apresentação de propostas às autoridades administrativas e a promoção de ações para a integração escolar (BAPTISTA, 1997, p.8).

Já a circular nº 303/1991 dispõe sobre “a garantia de escolaridade mínima para usuários de instituto do tipo médico, sanitário ou social e sobre um possível ciclo de orientação após a escola elementar que pode levar a um percurso profissionalizante” (BAPTISTA, 1997, p. 9).

E finalmente a circular no 304/1991 é trazida por Baptista (1997, p.9) da seguinte maneira:

Cria um novo espaço institucional (“Cliss” classes de integração escolar), cujos objetivos pedagógicos são as aquisições escolares de base (leitura, escrita, percursos lógicos, conhecimento do ambiente) e a socialização (comunicação, diferenciação eu-outros). Não há maiores detalhes sobre as competências a serem adquiridas pelos alunos que integram essas classes.

Plaisance (2004) esclarece que as instituições na França vêm sendo demasiadamente financiadas com fundos públicos e as estruturas de gestão dos serviços públicos são geralmente distintas, senão mesmo antagônicas (por exemplo: educação e saúde, educação e justiça...). Além disso, as escolas na França permanecem profundamente marcadas por um elitismo republicano, pois apostam na promoção dos melhores alunos, o que resulta, inevitavelmente, na eliminação daqueles que encontram dificuldades durante a sua passagem pelo sistema educacional.

Sobre esse contexto, Plaisance (2004) ainda salienta que o princípio geral, atualmente debatido no parlamento francês, é o da igualdade de direitos e de oportunidades, assim como o princípio da cidadania, que deve ser aplicado inteiramente às pessoas com necessidades educacionais especiais. A escolarização

é tratada no capítulo geral da Acessibilidade para todos, referente ao dispositivo legal que estabelece uma escola acessível para todos.

Para Plaisance (2004), a proposta da lei inscreve todas as crianças – aí compreendidas as crianças com necessidades educacionais especiais – em escolas regulares, o mais próxima possível de suas casas. É somente em consequência de suas necessidades particulares que crianças e adolescentes podem receber uma formação nos estabelecimentos ou em serviços de saúde ou médico-sociais. Acrescenta-se também uma novidade importante desse projeto de lei em que os estabelecimentos de ensino superior devem, também, observar o acolhimento e a formação de estudantes que apresentem uma deficiência ou um desajuste da saúde.

Em síntese, o projeto de lei apresenta avanços significativos sobre a questão da escolarização, na medida em que elimina todas as referências a uma educação especial, limitando-se à referência de serviços ou dispositivos de ajuda específica (atendimento educacional).

#### Na França, professores especialistas itinerantes

Na situação francesa, Plaisance (2004) cita o exemplo dos professores especialistas itinerantes, que se deslocam por diferentes escolas para fornecer apoio e aconselhamento, com vistas à integração. Além disso, as escolas francesas oferecem aos alunos com dificuldades de aprendizagem, redes de ajuda, constituídas por psicólogos e educadores que também se deslocam pelas diferentes escolas, de acordo com as necessidades dessas.

Há ainda cargos de auxiliares de integração escolar, criados pelos poderes públicos após o início de 2000. Sem serem professores, os auxiliares são, na maioria das vezes, jovens que buscam emprego e que o encontram dessa forma, provisoriamente. Em todos os casos (serviços especializados, redes de ajuda, auxiliares de integração), o objetivo é fornecer às escolas e aos professores mediação, elementos terceiros, a fim de favorecer a integração/inclusão e evitar o isolamento diante de momentos por vezes difíceis de serem solucionados com crianças em situação de deficiência (PLAISANCE, 2004).

O autor defende a idéia de um vasto programa formativo para todos os setores profissionais, e essa posição também é defendida, na França, pelo Conselho Nacional Deficiência: Sensibilizar, informar, formar.

### **2.2.3 Alemanha: escola especial x projetos de integração**

Antes de mais nada, é importante esclarecer que na Alemanha, não existe uma política federal centralizada; cada um de seus dezessete estados possui suas próprias leis e, conseqüentemente, seus próprios projetos educacionais. Entretanto, existe um único Conselho de Educação. A esse respeito, Beyer (2005) comenta que o receio da centralização política na Alemanha de hoje explica-se pelos eventos do século XX, em que o país foi levado a duas guerras mundiais em decorrência de regimes totalitaristas.

A escola alemã é estruturada em um ciclo básico (1ª a 4ª série, com exceção de Berlim que possui ciclo básico de 1ª a 6ª série), seguido de um sucessivo ciclo de formação secundária que apresenta alternativas diversificadas (Hauptschule, Realschule, Gymnasium). Os dois primeiros anos da escola secundária são básicos e de orientação para as etapas seguintes.

A Educação Especial possui uma forte tradição em termos de atendimento separado, apresentando uma grande variabilidade de tipos de escolas, para cegos, surdos, deficientes mentais, doentes, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos parcialmente surdos, alunos com dificuldades na linguagem, alunos com problemas comportamentais, etc, o que dificulta a implantação da inclusão, dado o argumento de que as escolas especiais são muito bem equipadas para atender esse tipo de alunado.

Nesse contexto, Eggert (1997, p. 11) comenta que “nenhum sistema é tão pouco flexível como o sistema escolar alemão...”. Para o autor, as ênfases novas da educação especial apontam para a urgência de uma reestruturação do sistema escolar alemão, visando à inserção mais efetiva dos alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino.

Beyer (2002) informa que a experiência alemã de integração tem aproximadamente trinta anos de existência, primeiramente em Berlim e em seguida na cidade de Hamburgo. Nesta última, o autor relata da seguinte maneira tal experiência:

(...). a aprendizagem comum de crianças com e sem necessidades especiais teve seu início em 1979, com a realização de três projetos-piloto. No ano de 1983, após uma experiência positiva de convivência na pré-escola, decidiu-se matricular os mesmos alunos na 1ª série do ensino fundamental. Logo em seguida, constituíram-se mais duas classes de integração no ensino fundamental, em outras duas escolas. Passada, aproximadamente, uma década, verificou-se a presença de 75 classes de integração em 20 escolas de ensino fundamental na cidade de Hamburgo. No âmbito do ensino médio, 16 escolas passaram a trabalhar com 79 classes de integração (BEYER, 2002, p. 158).

Analisando a integração escolar na cidade de Hamburgo, Köbberling (1995) aponta para as experiências concretas em que crianças, com as mais variadas condições individuais, possam apoiar-se reciprocamente, estimular-se e complementar-se.

Sobre Berlim, Beyer (2002, p. 159) escreve que “se abriu no ano de 1975, na escola de ensino fundamental Flämming, a partir da pressão dos pais de crianças com necessidades educativas especiais, a primeira classe de integração na Alemanha”. Em 1982, a escola Uckermark, também de Ensino Fundamental, recebeu, pela primeira vez, alunos com necessidades educacionais especiais. Em 1990 acolheu-se, na lei escolar berlinense, o direito dos pais à escolha da escola, embora essa lei não vigorasse para os pais de crianças com deficiência mental e com deficiência múltipla. Para a aceitação de alunos nessas condições, desenvolveu-se, a partir de 1991, uma experiência de integração escolar. Desde 1996, há, em Berlim, cerca de 150 escolas de Ensino Fundamental com classes de integração, o que corresponde a quase um terço das escolas berlinenses.

Em Brandemburgo, a ênfase na integração escolar é dada pela lei educacional de 1992, e a porcentagem dos alunos integrados alcança 9% do total de

crianças com necessidades especiais. No ano de 1997, a porcentagem de alunos integrados em escola de Ensino Fundamental alcançou 40%.

Beyer (2005, p. 49) expressa que “em Hessen, estado localizado no centro da Alemanha, desde 1991 o direito dos pais de crianças com necessidades especiais à matrícula na escola regular tem amparo legal”.

Por último, sabe-se que, na Alemanha, a integração veio da pressão de pais, educadores e escolas, como um movimento de base, que pressionou os gestores políticos para a transformação da legislação educacional. Nesse contexto, a Escola de Ensino Fundamental Flämming, na década de 70, foi um exemplo por ter sido a primeira e mais antiga escola alemã a estabelecer a idéia de educar, conjuntamente, crianças com e sem necessidades educacionais especiais.

#### A escola mãe da integração

Beyer (2005) refere que o surgimento, a organização e a justificativa do projeto de integração da Escola de Ensino Fundamental Flämming deve-se à iniciativa dos pais, que buscaram impor a nova concepção e construir a experiência de integração nas quatro primeiras séries do ensino fundamental – na Alemanha, Grundschule, e continuá-la na escola Sophie-Scholl, nas séries que correspondem às de 5ª a 8ª série no Brasil.

Assim Beyer (2005, p.44) relata que “o trabalho conjunto dos pais, com os professores, equipe diretiva e equipe científica da universidade que acompanhava a experiência, institucionalizou-se, a partir de 1979, tornando-se conhecido como projeto ‘Experiência de Integração na Escola de Ensino Fundamental Flämming”.

Na experiência, o objetivo era não separar as crianças com e sem necessidades educacionais especiais, de tal maneira que a escola estivesse aberta a receber uma criança com qualquer tipo e grau de deficiência. “A questão crucial não era se a criança poderia participar da escola regular, e, sim, se as condições pedagógicas da escola seriam suficientes e apropriadas para atender a criança em seu ritmo de aprendizagem” (BEYER, 2005, p.45).

Na metade da década de 70, a escola tornou-se muito conhecida na Alemanha, apesar de receber algumas críticas. Assim também ganhou o apoio e um

endosso formal do Conselho Alemão de Educação, ao recomendar “que a integração de pessoas com deficiência na sociedade seria uma das tarefas mais urgentes de todo estado democrático”, e defender “a integração escolar destas pessoas contra o até então predominante isolamento escolar” (BEYER, 2005, p. 45).

A Escola Flämming, influenciou, nesse movimento pioneiro, várias outras escolas de diferentes pontos da Alemanha. Muth (1988, p.22) resume o significado naquele momento histórico: “ela se tornou, no início dos anos 80, na escola mãe da integração, no âmbito dos países de língua alemã”.

## **2.3. PENSADORES ALEMÃES CONTEMPORÂNEOS**

### **2.3.1 Hans Wocken: integração é normal, separar é especial**

Hans Wocken, professor catedrático no Instituto de Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade de Hamburgo e professor titular da área de dificuldades na aprendizagem (Lernstörungen), tem como principal área de estudos e pesquisa a pedagogia da integração (Integrationspädagogik), mais conhecida como educação inclusiva. Como um dos principais pesquisadores e articuladores das experiências de inclusão escolar na Alemanha, foi o principal gestor dessa concepção em Hamburgo, segunda cidade, após Berlim, a desenvolver essas experiências.

Para o autor, a escola regular é, sem dúvida, para todos, e apenas com justificativa pedagógica suficiente<sup>6</sup> uma criança deve ser matriculada em uma escola especial. O mesmo parte da premissa de que a integração é algo normal, já que é normal ser diferente, enquanto a separação é especial e deve ser justificada.

---

<sup>6</sup> Justificativa pedagógica suficiente foi um termo usado pelo professor Hans Wocken na sua palestra Perspectivas para o futuro da educação especial. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 05/11/2003.

Conforme Wocken (2003a), dois são os princípios imprescindíveis para o mínimo sucesso nas situações de inclusão escolar: a individualização no processo de ensino-aprendizagem e o sistema de bidocência.

### **A individualização no processo de ensino-aprendizagem**

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator desejável para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança e do professor imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertório, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais (CARVALHO, 2000).

Seguindo de perto o pensamento de Beyer (2005), é preciso entender que as crianças são diferentes entre si, e que não são homogêneas em sua forma de pensar e aprender.

A individualização do ensino dá-se pela individualização dos alvos, da didática e da avaliação.

#### **A individualização dos alvos <sup>7</sup>**

Beyer (2005) explica que uma aula, dada em um ambiente inclusivo, exige dos alunos o que eles têm capacidade de demonstrar. Deve-se e pode-se esperar que cada criança corresponda às suas capacidades individuais e desenvolva a própria personalidade, que ela possa tornar-se o que ela pode vir a ser e obter o desempenho que esteja ao seu alcance.

---

<sup>7</sup> Entende-se por alvos o resultado que se deseja atingir, as metas, os objetivos que se estabelecem no trabalho com os alunos.

O autor ressalta algumas implicações de tal princípio:

a necessidade de se projetar um currículo com possibilidade de adaptação diante das dificuldades ou avanços dos alunos, uma proposta de avaliação dos alunos que contemple uma suficiente flexibilização para promover continuidade e progressão escolar, e também a viabilidade de certificações diferenciadas para os alunos ao fim do período escolar (BEYER, 2005, p. 29).

Quando se fala em um currículo com possibilidade de adaptação, pensa-se em adaptações de acessibilidade e em adaptações pedagógicas.

As adaptações de acessibilidade referem-se a condições físicas, materiais e de comunicação, para que o aluno com necessidade educacional especial possa freqüentar a escola regular, seja rampas de acesso, banheiros adaptados, intérpretes de Libras<sup>8</sup>, materiais transcritos para braille, outros recursos adaptados para deficientes visuais, etc...

Já as adaptações curriculares são modificações que englobam metodologias, avaliação, estratégias de ensino no currículo como um todo, ou em aspectos do mesmo, para atender a todos os alunos.

Mc Laren (1998, p. 116) ressalta que o currículo:

representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com freqüência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

---

<sup>8</sup> Libras - Língua Brasileira de Sinais - Libras é a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A escola necessita ampliar sua visão de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de um currículo que responda às necessidades de todos os alunos. Nesse sentido, todos os alunos necessitam estar ativamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para que sejam criadas oportunidades e possibilidades de participação e de construção do conhecimento.

De acordo com Perrenoud (2000), para que uma atividade seja geradora de aprendizagem, é necessário que a situação desafie o aluno, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova e mais acessível.

De modo geral, não há um manual para determinar a forma como cada instituição deve fazer as suas adaptações curriculares necessárias: cada escola, cada professor/a, baseando-se na sua prática pedagógica, pode apresentar propostas que atendam as necessidades educacionais dos alunos.

#### A individualização da didática

Na maioria das aulas, todas as crianças são atendidas com os mesmos procedimentos e recebem os mesmos suportes didáticos. Dentro de uma proposta inclusiva, os alunos recebem a ajuda diferenciada que necessitam.

Nesse sentido, Beyer (2005, p.30) afirma:

Nas escolas regulares muitos alunos não precisam de ajuda especial para atingir os alvos propostos. Algumas crianças precisam somente de ajuda temporária, em algumas áreas do currículo. Já outras necessitam de ajuda específica e até mesmo terapêutica. A condição de uma aula que diferencie didática e método, forma e volume na ajuda pedagógica, conforme as possibilidades e necessidades individuais do aluno, é denominada de princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem.

Para Freire (2002, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa forma, deve ser considerado o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos, pois cada um tem uma necessidade e precisa ser atendido em sua solicitação, bem como desafiado em sua busca. Todos devem encontrar, no espaço da sala, o tempo que precisam para fazer descobertas e organizar informações a partir de trocas com colegas e professores sobre os conhecimentos que possuem.

A esse respeito, Meirieu (1998) comenta que só há aprendizagem quando se forma um elo entre sujeito que pode aprender e sujeito que quer ensinar. Para o autor, um conhecimento só está verdadeiramente apropriado quando tornar, por sua vez, um instrumento para a aquisição de outros.

Por isso, na dinâmica do dia-a-dia da sala de aula é importante que as aulas incluam diferentes metodologias para abordar os conceitos trabalhados, o que possibilita a participação, a cooperação e a aprendizagem entre todos os alunos.

#### A individualização da avaliação

A avaliação deve estar em consonância com o ensino, com as situações de aprendizagem e com as demais atividades vivenciadas no cotidiano dos alunos, o que impede o procedimento injusto de avaliar todos da mesma forma, com o uso de critérios iguais para todos.

“A avaliação é movimento, é ação e reflexão” (HOFFMANN, 1996, p. 61) e, nessa medida, necessita abranger a evolução da criança, o projeto educativo e as intenções do professor, ocorrendo de forma processual.

Nesse sentido, o processo de avaliação serve de retroalimentação ao processo de ensino-aprendizagem, informando se o aluno consegue progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, onde encontra dificuldades, o que a escola oferece para ajudá-lo a sanar as suas dificuldades, no que o aluno deve melhorar, e assim por diante.

As observações e as informações obtidas permitem redimensionar as intervenções, em consonância com as metas educativas e as reais necessidades dos alunos, respeitando a diversidade, as habilidades e as potencialidades de cada

um. Ainda conforme Hoffmann (1996, p. 20), “a avaliação, na perspectiva de construção de conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”.

É assim uma avaliação muito mais focada nas potencialidades e nos avanços alcançados do que nas limitações e dificuldades, considerando a aprendizagem de cada um, já que todos têm formas peculiares de aprender.

### **Sistema de bidocência**

Uma das práticas mais importantes na proposta de inclusão escolar do professor Hans Wocken(2003a) resultado de práticas elaboradas nas escolas de Hamburgo, é a colaboração de um segundo educador no trabalho realizado em sala de aula com os alunos, tanto em atividades escolares como nas situações extra-classe.

Wocken (2003a) assegura que esse segundo educador, na educação inclusiva, é imprescindível para garantir condições básicas de bom atendimento pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais. Para o autor, um dos professores deveria, inclusive, ter formação em educação especial.

Beyer (2005, p. 33) esclarece que:

É importante destacar que tal atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre as crianças com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar. Com isto se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno especial e também se estará fugindo de uma prática docente orientada por uma abordagem terapêutica.

Assim, a ação docente não pode ser vista como uma mera transmissão de conteúdos, e, sim, como uma prática diferente sobre a realidade. O sistema de bidocência introduz a possibilidade de uma resposta educativa mais diversificada e individualizada, que beneficia não somente as crianças com necessidades educacionais especiais, como todas as outras.

Wocken (2003a) relata os modelos de bidocência implantados na cidade de Hamburgo, na Alemanha. Embora a média seja 25 alunos por sala de aula, as classes de inclusão que recebem alunos com dificuldades significativas na aprendizagem, na linguagem ou na conduta (Hiperatividade, agressividade, isolamento....), têm as vagas computadas em dobro, ou seja:

- 19 alunos sem necessidades especiais

- 3 alunos com uma das dificuldades citadas (sua vaga é contada em dobro):

$$3 \times 2 = 6$$

- Total:  $19 + 6 = 25$  alunos

Total real de alunos: 22 alunos

Quando há, em sala de aula, a presença de um aluno com Deficiência Visual, Auditiva, Física ou Mental, a sua vaga é contada três vezes. Por exemplo, numa sala de aula há:

- 17 alunos sem necessidades especiais

- 1 aluno com alguma dificuldade na aprendizagem ou na linguagem ou na conduta (sua vaga é contada duas vezes):  $1 \times 2 = 2$

- 2 alunos com algum tipo de deficiência (sua vaga é contada três vezes):

$$2 \times 3 = 6$$

- Total:  $17 + 2 + 6 = 25$  alunos

Total real de alunos: 20 alunos

Wocken (2003b) destaca que, além da redução numérica em sala de aula, que auxilia na manutenção da qualidade pedagógica, há acréscimos específicos nas horas/aula nas classes de inclusão. Assim, para cada classe, onde houver três

alunos com dificuldades na aprendizagem, na linguagem ou na conduta, haverá uma hora diária de atendimento pedagógico especializado, na maioria das vezes por professor com formação em educação especial. Desta forma, uma escola que tiver três classes de alunos incluídos nessas condições, disporá de um professor com três horas diárias para atendimento de tais classes.

Na outra situação, em classes com alunos com algum tipo de deficiência, já citadas anteriormente, a cada aluno são computadas duas a três horas adicionais, por semana, de atendimento especializado.

Pode haver casos em que ocorram as duas situações simultaneamente, seja alunos com dificuldades de aprendizagem, de linguagem, de conduta, seja alunos com algum tipo de deficiência. Para essas turmas, além do professor titular, há ainda dois professores, atuando em períodos alternados com os alunos que apresentam essas necessidades (BEYER, 2005).

### **2.3.2 Andréas Hinz e Inês Boban: práxis da integração x práxis da inclusão**

Andréas Hinz e Inês Boban são, desde 1975, parceiros no trabalho. Atuam na Universidade Martin Luther em Halle-Wittenberg, na Alemanha, como professor titular e como professora assistente. Eles vêm acompanhando, desde a década de 80, pesquisas e trabalhos desenvolvidos na área, junto com o professor Hans Wocken.

Hinz (2005a) é um dos primeiros pesquisadores alemães que sugere uma substituição do conceito de integração pelo de inclusão naquele país. Nesse sentido, afirma que novos conceitos não mudam a realidade, mas têm força de significado e apontam, através de um foco específico, para determinados fenômenos e tendências. Para o autor, o conceito de inclusão afia o olhar sobre a práxis da integração escolar.

A esse respeito, Hinz e Boban (2005a, p. 46) comentam:

A inclusão como conceito coloca sua ênfase claramente em outro aspecto diferente do que acontece em algumas práticas de integração: tornar-se um membro valorizado e participativo da sociedade é central, independentemente de habilidades ou defeitos. Não é necessária uma qualificação nem um diagnóstico para participar do ensino comum.

Para Hinz e Boban (2005b), no conceito praticado de integração, apenas o outro deficiente<sup>9</sup> chama a atenção; no conceito de inclusão, a heterogeneidade inteira do grupo, fazendo assim com que a escola adote uma compreensão modificada, com mudança de atitudes e posições e da visão de homem.

Hinz e Boban (2005a, p.44) diferenciam a práxis da integração e da inclusão como segue:

**Quadro 1: Práxis da integração X práxis da inclusão**

<b>PRÁXIS DA INTEGRAÇÃO</b>	<b>PRÁXIS DA INCLUSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Inserção das crianças com deficiência na escola comum</li> <li>. Sistema diferenciado conforme a deficiência</li> <li>. Teoria dos dois grupos (deficientes e não deficientes)</li> <li>. Princípio centrado no indivíduo</li> <li>. Fixação no nível administrativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprendizagem comum de todas as crianças na escola</li> <li>. Sistema abrangente para todos os alunos</li> <li>. Teoria de um grupo heterogêneo pedagogicamente indissociável</li> <li>. Princípio sistêmico</li> <li>. Consideração dos níveis emocional, social e do ensino</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Recursos para crianças com necessidades especiais</li> <li>. Ensino especial para crianças com deficiência</li> <li>. Currículo individual para alguns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Recursos para todo o sistema (classe, escola)</li> <li>. Ensino comum e individual para todos os alunos</li> <li>. Um currículo individual para todos os alunos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Planos de ensino/apoio para as crianças com deficiência</li> <li>. Responsabilidade e tarefa da educação especial e dos educadores especiais</li> <li>. Educadores especiais como apoio para crianças com deficiência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Reflexão e planejamento comum de todos os participantes</li> <li>. Responsabilidade e tarefa da pedagogia e de todos os professores</li> <li>. Educadores especiais como apoio para classes heterogêneas e professores</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ampliação da educação especial na pedagogia</li> <li>. Combinação da pedagogia com a educação especial</li> <li>. Controle através dos especialistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Transformação da educação especial e da pedagogia</li> <li>. Síntese da pedagogia e da educação especial</li> <li>. Trabalho conjunto, em equipe</li> </ul>

Fonte: Revista Educação Especial. Santa Maria/RS n° 26.

<sup>9</sup> Termo usado pelos autores Andréas Hinz e Inês Boban (2005).

Beyer (2006) afirma que historicamente não há como traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar (ou educação integradora) e o da educação inclusiva. Mas pode-se pensar, isto sim, em uma linha contínua, em que se encontram faixas de transição entre uma educação que, de integradora, passa a ser inclusiva.

O que se observa é que em muitas situações, é proposta a educação inclusiva, quando, de fato, a prática é de integração escolar. A integração sugere a educação conjunta de crianças com e sem necessidades educacionais especiais, deixando clara a idéia de dois tipos principais de crianças (BEYER, 2006).

No entanto, como Beyer (2006) mostra, o projeto pedagógico inclusivo busca escapar dessa dicotomia, não produzindo uma categorização dos alunos: não há dois grupos de alunos, há uma comunidade escolar que apresenta necessidades variadas.

Beyer (2006, p.76) chama a atenção para:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos de classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e de características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

A grande necessidade para uma escola que pretende ser inclusiva é não ter espaços segregados, separando alunos ditos normais e alunos especiais, o que acentua as diferenças, e, sim, em sua prática pedagógica o atendimento a todos os alunos, sem distinção.

A forma como estão organizados os conhecimentos na escola implica uma postura diante do aprender e uma concepção de currículo. A organização curricular tem em vista um processo pedagógico que busca desenvolver, nos seus alunos, a criticidade, a criatividade, o confronto com a realidade, a construção do

conhecimento, através de uma postura investigativa e de pesquisa, a valorização da diferença.

Neste sentido, Hinz e Boban (2005a, p. 45) destacam:

A pedagogia escolar exerce uma tendência a uma permanente seleção escolar, tanto quanto aos conteúdos e métodos como à organização do sistema escolar, e que do ponto de vista da educação comparada (isto é, comparada aos sistemas escolares de outros países) é extremamente seletiva.

Hinz e Boban (2005b), ao referirem-se a realidade altamente seletiva das escolas, afirmam que não se necessitam de “pedagogos da inclusão”<sup>10</sup>, mas da ajuda de diferentes profissionais da educação, cada um com o seu olhar e sua contribuição específica. Desta forma, justifica-se a educação especial no contexto da inclusão escolar, com uma proposta modificada que, segundo os autores, tem a função de ensino e apoio em equipe.

Santos (2002) afirma que uma escola ressignificada, dentro do paradigma inclusivo, precisa promover uma ruptura com o conteudismo, priorizando o trabalho de qualidade em detrimento da quantidade. Ou seja, não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, mas sim todo um conjunto de valores, sejam eles pedagógicos, culturais, sociais...

Assim, a escola deve abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto nas relações interpessoais.

Hinz e Boban (2005a, p. 47) asseveram que:

---

<sup>10</sup> Informação verbal proferida em palestra realizada no dia 25/08/2005 no Centro Universitário FEEVALE.

Em vez de se estabelecer currículos individuais traduzidos em planos individuais de ensino, deve-se desenvolver um currículo comum para todo o grupo, o qual sob diferentes aspectos pode ser individualizado para cada aluno. Para cada e com cada criança deve, portanto, sempre ser pensado e decidido em qual área de aprendizagem, com qual procedimento (didática) e de que maneira a criança pode participar tanto na rede de relações do grupo como individualmente.

Nesse aspecto, Hinz e Boban (2005a) entendem que não há necessidade de um currículo individual para todos os alunos, apenas um currículo comum para todo o grupo, o qual, sob diferentes aspectos, possa ser individualizado para cada aluno.

Conforme os autores, para cada e com cada criança deve ser pensado e decidido em qual área de aprendizagem, com qual procedimento e de que maneira a criança deve participar.

A sala de aula é lugar de todos aprenderem, e por isso todos podem e devem nela encontrar as condições ou as situações para suas aprendizagens, inclusive o professor. Daí a importância de criar situações para que cada um possa mostrar o que tem de melhor e o que sabe.

O mesmo acontece com o professor, que ressignifique conceitos, posturas, olhares e escutas, exigindo mais do que participação. Ele precisa acreditar e colocar-se no lugar de aprendiz, tarefa que necessita um redimensionamento do papel do professor em sala de aula.

Hinz e Boban (2005a) defendem a idéia de novos procedimentos que envolvam as próprias crianças, levando em conta o conhecimento prévio da criança, a trajetória de vida e o contexto social (em nível de situação social e de rede de relacionamentos). Só assim é possível prestar atenção na dinâmica de aprendizagem e analisar as relações de transferência.

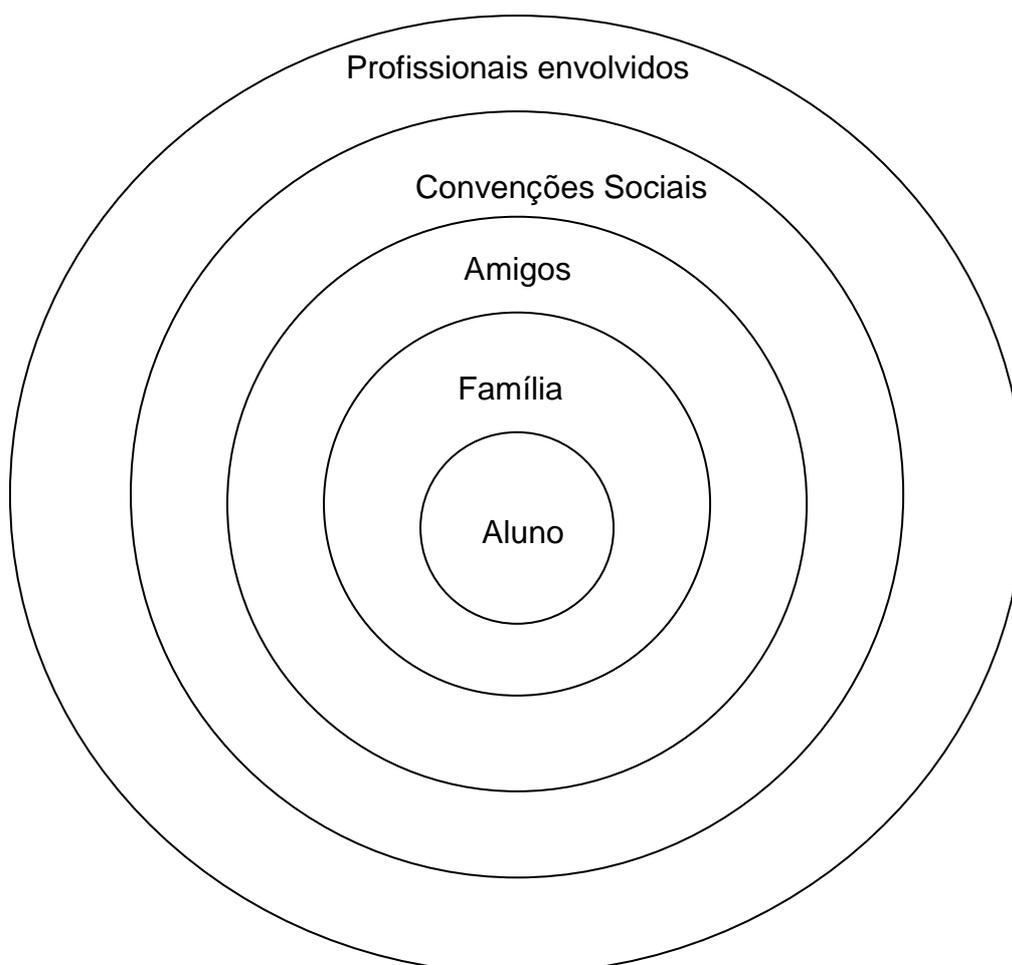
Para isso, os autores são favoráveis ao que denominam de “Circle of Friends” (Marsha Forest Centre), um plano futuro individual do aluno em que todos os envolvidos, família, amigos, colegas, profissionais que o atendem etc, contribuem para o futuro do aluno. A partir disso, são feitas reuniões, envolvendo os participantes do círculo para a elaboração desse plano futuro do aluno. Estas reuniões podem ser realizadas em qualquer lugar: nas casas, nas comunidades, nas escolas etc. Nesses encontros, são levantados os pontos fortes (qualidades,

habilidades, conhecimentos etc.) do aluno e são ouvidos os relatos de todos os participantes. Depois, todos se posicionam sobre o que desejam para o futuro daquele aluno (pais, avós, irmãos, colegas, amigos etc.), principalmente o próprio aluno em questão.

Desta maneira, todos se tornam responsáveis pelo desenvolvimento do estudante e solidários para que o plano traçado seja realizado, e a avaliação efetuada a partir das relações do aluno com os grupos dos quais participa, desde os mais próximos até os que frequenta de maneira intermitente (assim a avaliação não fica centrada somente no aluno, priorizando as relações que possui).

A seguir apresento um quadro como Hinz e Boban (2005b) entendem o plano futuro individual do aluno.

**Quadro 2: Plano futuro individual do aluno**



Fonte: Informação verbal proferida em palestra realizada no dia 25/08/2005 no Centro Universitário FEEVALE.

Legenda:

Convenções sociais – academia, clube etc.

Profissionais – professor, médico, fisioterapeuta, fonoaudiólogo etc.

Iribarry (2002) traz o conceito de diagnóstico transdisciplinar, visto que, na sua origem, é vital a reunião de diversos profissionais em um trabalho integrado de equipe. A equipe mobiliza todos os profissionais na escola, quais sejam, direção, serviços de orientação, coordenação pedagógica, psicologia, além de outros profissionais, considerados periféricos, como médicos, fonoaudiólogos, terapeutas, etc. A equipe reúne todos os diagnósticos das diferentes áreas e traz algo novo, traz uma nova visão sobre o aluno avaliado e gera uma intervenção ou, conforme o autor, um novo dispositivo. “Na transdisciplinaridade, as fronteiras entre os saberes dissolvem-se em favor de um conhecimento compartilhado para a geração de novos dispositivos. Assim profissionais de diferentes áreas podem se auxiliar reciprocamente na busca de tais dispositivos” (IRIBARRY, 2002, p. 76) e não há prevalência de um saber sobre os demais.

Ainda para este autor, existem cinco fundamentos epistemológicos do diagnóstico transdisciplinar, que são:

- trabalho em equipe;
- geração de novos dispositivos;
- familiarização dos profissionais com cada área diferente da sua;
- legibilidade e compartilhamento dos discursos;
- tomada de decisão horizontal (IRIBARRY, 2002, p. 83).

Em suma, o diagnóstico transdisciplinar é um procedimento que congrega diversos conhecimentos e saberes, os quais reunidos oferecem uma visão global do aluno (IRIBARRY, 2002).

Eberwein (2001) pondera que a principal tarefa do sistema de ensino e da escola é criar um novo paradigma, em que o aluno não seja objeto da ação, mas sujeito de seu processo de ensino, considerando também seus problemas existenciais.

A esse respeito, Santos (2002) defende a idéia do aumento da participação dos alunos na vida curricular (especificamente) e escolar (em geral). Para isso sugere que os educadores tomem consciência de todas as situações – potenciais e

reais – em que a exclusão possa se fazer presente e adotem medidas e atitudes que as evitem, minimizem ou extingam.

Esta proposta, no contexto educativo, implica capacidade constante de abertura à crítica, realização de auto-crítica e transformação de práticas pedagógicas.

### **3. MÉTODO DE PESQUISA**

#### **3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Esta pesquisa qualitativa é um estudo de caso, voltado para a análise e avaliação das práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental, com base em alguns princípios pedagógicos inclusivos alemães. Para isso foram utilizadas as categorias de uma proposta inclusiva alemã, de Hans Wocken (2003) e Andréas Hinz e Inês Boban (2005).

A escolha de estudo de caso deve-se a sua condição de estratégia para relatar resultados que possibilitam enxergar através de um recorte da realidade, o que torna possível a análise a partir de uma dimensão ampla e real, embora não única. Além disso, os resultados não se esgotam, com vistas ao conhecimento do seu como e dos seus porquês, evidenciando unidade e identidade próprias e possibilitando a tentativa de compreensão de uma realidade extremamente complexa em contexto natural (YIN, 1989).

Stake (1998, p. 15), sobre o estudo de caso, afirma que “o caso pode ser uma criança, um grupo de alunos, ou um determinado movimento de profissionais que estudam alguma situação da infância”. Em suma, o caso é um entre muitos. O objetivo primordial do estudo de caso é a compreensão de um caso singular, contextualizado e específico, que serve para uma primeira aproximação com determinada realidade, importando mais, nesse caso, as particularidades ao invés da generalização.

Através do estudo de caso, é possível recorrer a uma variedade de dados, coletados em situações variadas e com diversas fontes de informações. "Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, podem se cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipótese alternativas" (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 19).

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso é sempre bem delimitado, tendo contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Suas características fundamentais são as seguintes:

- a) visa à descoberta;
- b) enfatiza a interpretação em contexto;
- c) busca retratar a realidade de forma completa e profunda;
- d) usa uma variedade de fontes de informação;
- e) revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas.

Para tal tipo de abordagem, os autores descrevem três fases:

(1) a fase exploratória, que consiste em especificar questões ou pontos críticos, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo e localizar as fontes de dados necessárias para o estudo; (2) a fase de delimitação do estudo, que consiste na coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos estruturados e técnicas mais ou menos variadas; (3) a fase do relatório de pesquisa, quando o pesquisador une as informações para analisá-las e especificá-las (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 21).

Os objetivos da pesquisa são:

- Reconhecer práticas inclusivas no dia-a-dia da sala de aula e da escola, baseadas nos princípios pedagógicos inclusivos alemães.
- Analisar as práticas educativas dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular, numa proposta inclusiva, ressaltando as dificuldades inerentes a elas.

O professor-pesquisador freqüentemente formula sua própria questão de pesquisa, geralmente a partir da observação de sua prática pedagógica e profissional. Dessa forma a experiência da pesquisadora no ensino fundamental de

5ª a 8ª série, e o trabalho direto com professores, permitiram o questionamento de aspectos do ensino e da aprendizagem com alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de um grupo de professores participantes da pesquisa, foi estudada e analisada uma prática pedagógica inclusiva, usando como referenciais experiências vividas no contexto alemão.

Dentro deste contexto o problema da pesquisa é:

Quais as dificuldades que aparecem no decorrer da implementação de uma proposta de escola inclusiva, tendo como referência alguns princípios pedagógicos inclusivos alemães de Hans Wocken (2003) e Andréas Hinz e Inês Boban (2005)?

E as questões decorrentes do problema são as seguintes:

- Os professores estão dispostos a trabalhar com os alunos que possuem uma necessidade educacional especial?
- É possível garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, tratando-os de acordo com as suas características, respeitando as suas diferenças?
- De que forma esses alunos que necessitam de um olhar diferenciado não estão sendo mais e mais excluídos?

### **3.2 LUGAR DA PESQUISA**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola regular que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais (Colégio Evangélico Alberto Torres). A referida escola, com aproximadamente oitocentos e trinta alunos matriculados no ano de 2007, atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e sua organização curricular é estruturada por séries. Além disso, caracteriza-se por ser uma escola da rede particular, pertencente à Rede Sinodal de Educação, ligada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB.

As origens da Rede Sinodal de Educação estão vinculadas às dificuldades por que passaram as Comunidades Evangélico-Luteranas durante a 2ª Guerra Mundial, especialmente com a nacionalização, política adotada pelo Governo Vargas, proibindo que estrangeiros exercessem determinadas atividades - inclusive o magistério - e o uso da língua alemã. Como, na maioria dessas escolas, no início, lecionavam professores não habilitados ou que somente falavam a língua alemã, o Sínodo Rio-Grandense, por meio de um Departamento de Ensino, auxiliou as comunidades no processo de regularização de escolas e professores.

A Rede Sinodal de Educação compõe-se atualmente de sessenta instituições, em seis estados brasileiros, com principal concentração no Sul. São 42 instituições no Rio Grande do Sul, dez em Santa Catarina, cinco no Paraná e uma em cada um dos estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso, atingindo um contingente de 36.000 alunos.

### **Caracterização da escola**

O Colégio Evangélico Alberto Torres – CEAT com 115 anos de existência completados em 2007, localiza-se no município de Lajeado, cidade de porte médio, que tem em torno de 66.000 habitantes.

A preocupação por parte da IECLB, quanto à inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino, também pode ser observada na moção aprovada no XVII Concílio Geral realizado em Três de Maio – RS, em 1990, que resolve:

que as escolas evangélicas da rede de escolas da IECLB não só admitam francamente as pessoas portadoras de deficiência (PPD), mas proporcionem todas as condições para o acompanhamento especializado e reforço quando necessário; que permitam a plena integração da PPD, inclusive a PPD mental, estas, evidentemente, até o limite de aprendizagem que lhes for possível, porque para a Igreja não cabe só cumprir as leis, mas também dar o exemplo da liderança, visando à melhoria e o aperfeiçoamento destas mesmas leis (IECLB, 1990, p.27).

O CEAT tem como um dos seus objetivos estratégicos a humanização, conceitualizada como o processo de valorização do ser humano, que envolve suas relações com Deus, consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com a cultura, por meio da educação, que desenvolva valores, atitudes solidárias, cidadãos e de respeito às diferenças.

As concepções norteadoras (visão e missão) bem como as finalidades educativas e os eixos norteadores do trabalho da instituição encontram-se no anexo F.

### **Práticas educativas adotadas**

A escola de Ensino Fundamental nunca será por si mesma uma escola para todos. Ela terá de criar esta situação em cada hora de ensino, em cada situação de aprendizagem. (...) A escola de ensino fundamental como escola para todas as crianças exige a coragem e a força de pensar, hoje, o inimaginável, e logo amanhã realizar o pensado (GEHRMANN, 1999, p.60).

A trajetória do Projeto de Inclusão no Colégio Evangélico Alberto Torres iniciou no ano de 2000, quando a escola começou a pensar mais seriamente na questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar de já existirem na escola crianças com necessidades diferenciadas, que precisavam ser vistas, avaliadas e acompanhadas de forma singular, não havia uma proposta de acompanhamento diferenciado.

Em 2001, sob a coordenação da psicóloga da escola<sup>11</sup>, iniciou-se um projeto, denominado projeto de inclusão, que contou com a participação direta de uma estagiária de psicologia; da professora de uma turma de 1ª série em que havia uma menina com diagnóstico de Autismo; dos professores especializados (de música, de inglês, de educação física e de informática) e da coordenadora pedagógica. O

---

<sup>11</sup> O serviço de psicologia na escola exerce a função de facilitador nas relações entre alunos, professores, famílias, ajudando na compreensão da realidade escolar, diagnosticando, encaminhando e trabalhando as necessidades individuais de cada aluno.

projeto também estendeu-se à turma de Educação Infantil (3-4 anos), na qual havia um aluno com Deficiência Auditiva profunda, e que, nesse mesmo ano, fez um implante da cóclea, em Bauru-SP.

Além do assessoramento direto ao professor, no que se referia aos aspectos tanto psicológicos quanto pedagógicos, efetuaram-se trocas importantes com os profissionais que atendiam esses alunos (psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo), assim como foram feitos vários encontros com os pais. Além disso, foram realizadas reuniões periódicas com os professores, nas quais se discutiam questões, consideradas difíceis de lidar em sala de aula, e buscava-se material teórico para estudo e debate.

O trabalho do grupo foi muito satisfatório e, aos poucos, foi crescendo e sensibilizando a todos. No final do ano, todos estavam satisfeitos com os resultados obtidos pelo seu próprio trabalho e com o crescimento dos alunos.

Um dos grandes desafios foi a conquista de um lugar garantido e de reconhecimento efetivo para essas crianças, assim como para outras que poderiam vir a freqüentar a escola, não somente no ano em que se trabalhou a inclusão como projeto, mas também durante os anos subseqüentes em que elas freqüentaram a escola.

Nesse contexto, surgiu a idéia de trabalhar a questão da inclusão em toda a escola, ampliando assim a área de abrangência, já que não haveria sentido realizar um trabalho como esse somente até um certo nível da escola. Afinal, não existe a inclusão em parte, ou alguém que esteja mais ou menos incluído. Mesmo assim pode-se dizer que ainda existe uma resistência por parte dos professores de 4ª série em diante, quando o currículo passa a ser por componentes curriculares (disciplinas).

O trabalho de inclusão focaliza-se nos seguintes aspectos:

- observações das situações de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola, pelos serviços de apoio e pelo professor de apoio;
- visitas às salas de aulas, acompanhamento dos momentos do pátio e do recreio e das aulas especializadas;
- trabalho em parceria com os professores e o professor de apoio;

- reuniões com o grupo de professores, com a participação da coordenação pedagógica, serviço de psicologia e vice-direção. Além disso, acontecem reuniões com cada professor, individualmente;
- formação de um grupo de estudos sobre inclusão, que se reúne mensalmente na escola e do qual participam professores e funcionários da equipe pedagógica. Nesse grupo é possível observar o crescimento do nível de discussão e a diferença nos posicionamentos dos professores, à medida que se aprofundam as questões discutidas.

### Professor de apoio

A inclusão escolar beneficia a todos, uma vez que valores como o respeito à diferença, a cooperação e a solidariedade possam se desenvolver. Esse conceito refere-se à vida social e educativa.

As escolas inclusivas propõem um modo de construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

A partir do informe Warnock (1978 – Inglaterra), muda-se a concepção em relação à deficiência: ao invés de enfatizar a deficiência do aluno, focaliza-se a necessidade educacional que advém dela.

Esse informe deu origem ao Decreto de Regulamentação da Educação Especial (1985), no Brasil, enfatizando a provisão de serviços e recursos nos centros escolares.

Um dos recursos que compõe essa reestruturação é a incorporação à escola da figura do professor de apoio, introduzindo no ambiente escolar a possibilidade de uma resposta educativa mais diversificada e individualizada, que beneficie não somente as crianças com necessidades educacionais especiais, mas também as demais crianças.

De acordo com Hanks (1993), o professor de apoio tem sido descrito na literatura especializada como o educador que atua com o grupo e constitui recurso de auxílio para o colega professor regente, no sentido de participar do planejamento e da avaliação das atividades.

Esse professor, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), deve: desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais; apoiar o professor da classe comum; definir e implementar respostas educativas a essas necessidades; atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas. No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, esse professor vai complementar o trabalho do professor titular.

Objetivos do trabalho do professor de apoio:

- permitir que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento, respeitando as singularidades de cada aprendente;
- trabalhar o grupo para que aprendam a lidar sem preconceitos com as diferenças (corporais, intelectuais, emocionais, culturais, religiosas, raciais, etc.);
- contribuir para tornar a aprendizagem mais prazerosa e enriquecedora, facilitando a participação do aluno na proposta do professor;
- planejar com o professor da turma e/ou da disciplina, observando as necessidades individuais dos alunos e prevendo os recursos necessários.

Caracterização do professor de apoio:

- é designado para a classe na qual está ou estão inseridos alunos com necessidades educacionais especiais;
- é um suporte para o grupo e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença;
- é um auxílio educativo para professores de diferentes disciplinas;
- intervém como um tutor que busca proporcionar a resposta educativa mais adequada a esses alunos;
- tem atuação marcante no planejamento global da aula, não se reduzindo a uma atenção de gabinete;
- tem ação transitória ou permanente, e, esse último, em caso de inserção de alunos com problemas graves de aprendizagem.

São funções do professor de apoio:

- fazer parte da rotina da turma (pátio, biblioteca, merenda, rodinha...);
- observar as necessidades da criança;
- acrescentar um olhar ao grupo e a cada um;
- estabelecer metas de trabalho;
- planejar cooperativamente;
- conversar, sentar junto, ouvir...;
- reunir-se com o serviço de psicologia e coordenação pedagógica (momentos de trocas);
- buscar e elaborar recursos e materiais didáticos;
- avaliar juntamente com o professor o processo de ensino-aprendizagem.

São atribuições específicas:

- participar do planejamento semanal dos professores de turma;
- participar das reuniões com especialistas e com as famílias dos alunos;
- fazer observações na sala de aula;
- fazer interlocuções no processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- participar do grupo de estudos de inclusão;
- fazer relatórios das atividades realizadas;
- aprimorar-se na área do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

Laboratório de aprendizagem

O laboratório de aprendizagem, dentro do processo de ensino-aprendizagem da escola, é um espaço em que o aluno tem a oportunidade de avançar e aprimorar conhecimentos, idéias, habilidades e atitudes, por meio de desafios e estratégias de trabalho que envolvem diferentes áreas do conhecimento. Os alunos trabalham interagindo, criando e fazendo uso de jogos didáticos e softwares educativos.

Observações, análises, reflexões e descobertas são organizadas e sintetizadas oralmente e/ou por escrito, por meio de intervenções das professoras. São realizadas atividades lúdicas que permitem gerar hipóteses de resultados e alternativas de ação, facilitando a construção da leitura-escrita e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Participam os alunos que apresentam dificuldades cognitivas em várias áreas do conhecimento, envolvendo questões de interpretação, análise, síntese, raciocínio lógico, expressão oral e escrita. Também participam os alunos que necessitam ampliar sua capacidade de focar sua atenção e concentração no objeto de estudo e que, por esse motivo, ainda necessitam de intervenções e acompanhamentos mais individualizados, podendo facilitar seu desempenho em relação aos conteúdos trabalhados na série na qual se encontra.

O laboratório de aprendizagem é disponível a alunos que freqüentam da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

O aluno é encaminhado ao laboratório de aprendizagem por meio do preenchimento de uma ficha de convocação, na qual o professor justifica os motivos que o levaram a encaminhá-lo. Uma vez avaliada e liberada pela coordenação pedagógica, a ficha é mostrada em entrevista aos pais, para que tomem conhecimento da decisão e assim possam orientar seus filhos em relação ao comprometimento e participação. Só então a ficha é entregue às professoras responsáveis pelo laboratório.

O trabalho do laboratório de aprendizagem é desenvolvido por dois profissionais: um, com formação na área da informática educativa; outro, com formação em matemática. Este último também é o professor de apoio da escola.

### **3.3 SUJEITOS DA PESQUISA**

#### **Professores**

Os professores participantes da pesquisa foram aqueles que atuavam em classes regulares do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), nas quais havia alunos

com necessidades educacionais especiais, bem como em turmas onde estavam ocorrendo práticas de bidocência, com a atuação do professor de apoio.

A escolha intencional dos professores e dos alunos justifica-se pelo interesse na temática de educação inclusiva, bem como pela prática da pesquisadora com docentes que atuam nesse nível de escolarização.

A seleção dos professores participantes seguiu dois critérios básicos:

- ser professor<sup>12</sup> do Ensino Fundamental da escola pesquisada;
- estar atuando com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula do ensino regular.

Os professores sujeitos da pesquisa tiveram a total liberdade para a sua participação. A partir de um convite (anexo A) feito a todos os professores que atuam nesse nível, nove demonstraram interesse em participar da pesquisa. A fim de preservar a identidade dos participantes, foram usadas letras a priori, sem correspondência com o seu nome verdadeiro.

Segue uma pequena síntese descritiva da formação e das atividades de cada professor na escola:

**Professor A:** professor de Matemática nas turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, é licenciado em Ciências, com mestrado em Ciências e Matemática. Atua na escola desde março de 1978.

**Professor B:** professor graduado em Letras – Português/Inglês e Literaturas e pós-graduado, em nível de especialização, em Língua e Leitura. Trabalha na escola desde agosto de 2002, atuando como professor de Língua Portuguesa nas turmas de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

**Professor G:** professor das disciplinas de Ciências, na 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries, e da disciplina O Homem e o Meio Ambiente, nas turmas de 7<sup>a</sup> séries, trabalha na escola

---

<sup>12</sup> Como há um professor do sexo masculino participante da pesquisa, é utilizada a denominação professor, mesmo quando o participante for do sexo feminino, em respeito à identidade do único professor do grupo.

desde outubro de 1986. Tem graduação em Biologia e pós-graduação, em nível de especialização, em Biologia Animal e Vegetal.

**Professor H:** professor licenciado em Letras – Português/Alemão foi readmitido na escola em fevereiro de 2006, após passar um ano em intercâmbio na Alemanha. É professor de Língua Alemã nas turmas de 5ª e 6ª série.

**Professor K:** formado em Letras Português/Alemão e suas respectivas Literaturas, trabalha Língua Portuguesa nas turmas de 7<sup>as</sup> séries e Língua Alemã nas turmas de 6ª e 7ª séries. Também é pós-graduado, em nível de especialização, em Informática na Educação e em Metodologia da Língua Alemã – aspectos lingüísticos, literários e culturais. Atua na escola desde março de 1984.

**Professor L:** professor das disciplinas de Matemática (7ª e 8ª série) e da disciplina Aprender Fazendo (8ª série), tem formação em Engenharia Civil e pós-graduação, em nível de especialização, em Matemática. Trabalha na escola desde março de 1989.

**Professor O:** professor das disciplinas de Estudos Geográficos e História nas turmas de 4ª e 5ª série têm licenciatura em Estudos Sociais e trabalha na escola desde março de 1989.

**Professor R:** professor das disciplinas de História, na 7ª série, e Estudos Geográficos, nas turmas de 7ª e 8ª séries, trabalha na escola desde novembro de 2000. Tem licenciatura curta em Estudos Sociais, licenciatura plena em Educação Moral e Cívica (EMC) e especialização em Metodologia do Ensino de História e História do Brasil.

**Professor S:** tem licenciatura curta em Matemática e a licenciatura plena em Matemática está incompleta. Trabalha na escola desde agosto de 1978, é professor de Ensino Religioso de 5ª a 8ª série, professor de apoio e também do laboratório de aprendizagem.

**Professor T:** professor com graduação em Estudos Sociais/Geografia e pós-graduação, em nível de especialização, em Metodologia do Ensino de Geografia e Informática aplicada à Educação. No ano de 2007, ingressou no curso de pós-graduação em nível de mestrado em Geografia. Trabalha na escola desde 1989, e neste ano está atuando nas turmas de 5ª e 6ª séries, com os componentes curriculares de Estudos Geográficos e História, e numa turma de 7ª série, com Estudos Geográficos.

Todos os professores participaram espontaneamente da pesquisa. No início do grupo em 2006, o professor T não participava, mas, depois de realizada a segunda reunião de estudo, veio conversar para integrar-se ao grupo. Já o professor H veio apenas à primeira reunião e, em seguida assumiu uma nova função de trabalho em uma outra escola da Rede Sinodal, colidindo os horários do grupo. Além disso em 2007, estaria novamente retornando a Alemanha para intercâmbio de estudos, o que ocasionou sua saída do grupo.

Dos nove professores da pesquisa, todos participaram das reuniões de estudo. Para a observação de aulas e entrevista final, foram escolhidos 4 professores: professores B, L, G e S. A escolha recaiu sobre esses professores em função da carga horária nas turmas de 5ª a 8ª série (três professores), e por ser o professor de apoio da escola e transitar em todas as turmas (um professor).

## Alunos

De cada série estudada, de 5ª a 8ª série, foi escolhido um aluno. Os mesmos não foram participantes da pesquisa, mas serviram de aporte para o trabalho e a análise desenvolvida.

A seleção dos alunos<sup>13</sup> seguiu o seguinte critério:

- apresentar alguma necessidade educacional especial, seja uma limitação física, sensorial, motora, seja alguma dificuldade de aprendizagem.

---

<sup>13</sup> Embora haja uma aluna do sexo feminino participante da pesquisa, foi utilizada a denominação aluno, mesmo quando o participante for do sexo feminino, em respeito a sua identidade.

Para isso, juntamente com os professores participantes da pesquisa, foram escolhidos os seguintes alunos, em cada série:

5ª série: **aluno S** – Possui um quadro genético de trissomia parcial do cromossoma 15 (Síndrome de Angelman), diagnosticado quando tinha alguns meses de vida. É um quadro muito raro, segundo seu médico neurologista, por isso existe pouco material teórico e pesquisas sobre o tema. Possui características como: comprometimento motor, atrasos na fala e na linguagem expressiva, estatura mais baixa, com problemas de coluna e comprometimento renal. Neurologicamente seu comprometimento principal é na função cerebelar. Seu exame neurológico evolutivo é compatível com a idade de 7-8 anos, demonstrando um desempenho cognitivo pré-operatório, segundo avaliação psicopedagógica realizada em outubro de 2001. Ingressou na escola no ano de 2002. Hoje o aluno está com 22 anos e cursa a 6ª série.

**Quadro 3: Trajetória escolar do aluno S**

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE																
	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Escola regular A 1ª a 6ª série												●	●	●	●	●	●
Escola regular B 1ª série										●	●						
Escola regular C classe especial				●	●	●	●	●	●								
Escola regular D Educ. Infantil/Pré		●	●														
Escola regular E Educ. Infantil	●																

Legenda: Escola regular A - escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Escola privada. (escola pesquisada)

Escola regular B - escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Escola privada.

Escola regular C - escola de Ensino Fundamental. Escola da rede pública. Nesta escola o aluno frequentou a classe especial.

Escola regular D - escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Escola privada.

Escola regular de Educação Infantil. Escola privada.

6ª série: **aluno H** - Tem diagnóstico de Autismo (tem sintomas, mas não preenche critérios para nenhum transtorno específico), segundo sua psiquiatra. Faz acompanhamento psicológico, como também já foi avaliado por neurologista, quando foi constatado EEG<sup>14</sup> com algumas alterações leves. Estuda na escola desde os 3 anos de idade e está com 13 anos.

**Quadro 4: Trajetória escolar do aluno H**

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE											
	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	
Escola Regular A	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda: Escola regular A - escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Escola privada. (escola pesquisada)

7ª série: **aluno D** - Trata-se de um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e com Hiperatividade (TDAH) leve, com predomínio do Déficit de Atenção. Possui excelente potencial cognitivo para desenvolver-se, segundo relatório neuropediátrico feito no ano de 2001. Toma medicação desde essa data. Faz acompanhamento periódico com neuropediatra. Está com catorze anos e ingressou na escola na Educação Infantil, em 1995, com três anos de idade. No ano de 2005, foi reprovado na 7ª série.

**Quadro 5: Trajetória escolar do aluno D**

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE											
	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Escola Regular A	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda: Escola regular A - escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Escola privada. (escola pesquisada)

<sup>14</sup> A Eletroencefalografia (EEG) é o estudo do registro gráfico das correntes elétricas desenvolvidas no encéfalo, realizado através de eletrodos aplicados no couro cabeludo, na superfície encefálica, ou até mesmo dentro da substância encefálica.

8ª série: **aluno K** – Possui Deficiência Auditiva severa, detectada com alguns meses de vida. Estuda na escola desde os três anos de idade. A família desde cedo optou pela oralidade, por isso o aluno faz uso de uma prótese auditiva. Teve acompanhamento fora da escola com fonoaudióloga durante um certo tempo (a partir dos três anos), e com psicopedagoga a partir dos seis anos de idade, até o final do ano de 2005. Em 2006, não teve nenhum acompanhamento, por opção da família.

**Quadro 6: Trajetória escolar do aluno K**

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE												
	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	
Escola Regular A	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	▶

Legenda: Escola regular A - escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Escola privada. (escola pesquisada)

Esses foram os alunos mencionados na pesquisa, iniciada em 2006. Como as reuniões de estudo continuaram no ano de 2007, o aluno K, então no Ensino Médio, não foi observado em sala de aula, pelo fato de esse nível de ensino não estar incluído na pesquisa.

Em contrapartida, um ex-aluno da 5ª série com um quadro sendo diagnosticado por um profissional da neuropsicologia, foi integrado ao grupo de alunos observados.

5ª série – **aluno W** – Estudou na escola desde os 3 anos de idade. No processo de alfabetização, começou a demonstrar dificuldades na atenção, concentração, escrita e sistematização das suas idéias. Em final de 2005, foi reprovado na 5ª série, saindo da escola. Em 2006, estudou em uma outra escola da cidade e reprovou novamente na 5ª série. Em 2007, retornou à escola, repetindo pela terceira vez a 5ª série.

Com diagnóstico de Déficit de Atenção, faz uso de medicação, porém, nesse momento, sua terapeuta ocupacional e seu neurologista solicitaram uma nova avaliação neuropsicológica e psiquiátrica.

Quadro 7: Trajetória escolar do aluno W

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE											
	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	
Escola Regular A	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Escola Regular B											●	

Legenda: Escola regular A - escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Escola privada. (escola pesquisada)

Escola regular B - escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Escola privada.

O quadro a seguir sintetiza a organização dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 8: Sujeitos da pesquisa

Turmas envolvidas	Nº de alunos	Nº de professores
5ª série	1 aluno 1 aluno (2007)	8 – de componentes curriculares 1 – professor de apoio
6ª série	1 aluno	
7ª série	1 aluno	
8ª série	1 aluno (2006)	
<b>Total:</b> 4 turmas	5 alunos	9 professores

Fonte: Sujeitos da pesquisa no período de 2006 e 2007/1.

### 3.4. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

#### 3.4.1 Entrevistas

No primeiro momento, foi usado um questionário por escrito (anexo C) e, ao término, uma entrevista semi-estruturada (anexo D), aplicada individualmente em um ambiente reservado, com os professores participantes da pesquisa. A escolha desse

instrumento de pesquisa justifica-se pelo fato de que a entrevista semi-estruturada pode fornecer uma maior liberdade no relato de experiências e expectativas dos interlocutores, sem o pesquisador perder a objetividade pretendida na entrevista.

O questionário por escrito, aplicado no início da pesquisa, interrogou os participantes a respeito do que consideram um aluno com necessidade educacional especial, da sua opinião a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e dos princípios que consideram necessários para se ter uma escola inclusiva.

Os itens provocadores da entrevista semi-estruturada, decorrentes da temática, estavam ligados ao posicionamento dos professores frente:

- aos princípios pedagógicos para uma escola inclusiva;
- ao sistema de bidoência em sala de aula;
- à individualização do ensino: individualização dos alvos, da didática, da avaliação;
- à redução numérica em sala de aula.

### **3.4.2 Observações**

Foram realizadas 20 (vinte) observações de aula, totalizando 25 horas-aula, buscando registrar os momentos observados, bem como verificar as práticas educativas existentes no momento.

### **3.4.3 Reuniões com os participantes da pesquisa**

Foram realizadas 5 (cinco) reuniões, para apresentar as categorias de uma pedagogia inclusiva, segundo Hans Wocken (2003), Andréas Hinz e Inês Boban (2005). A partir disso, foram realizados estudos, discussões e reflexões sobre práticas inclusivas, situações de sala de aula, intervenções, metodologias de

trabalho, trocas de experiências, sempre relacionadas ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Os encontros obedeceram a horários e locais previamente combinados com os participantes, com duração, cada reunião, de uma hora a uma hora e meia, e sempre nas segundas-feiras, horário disponível por todos os professores.

#### **3.4.4 Leitura de documentos**

Os relatórios de acompanhamento dos alunos, elaborados pelos professores, foram fotocopiados, bem como foi analisado o projeto político-pedagógico da escola. Além disso, foram analisados os trabalhos dos alunos, as atas de reuniões de grupo, as atas de conselhos de classe e os demais materiais que se consideraram necessários.

#### **3.4.5 Registros dos dados**

Mediante autorização prévia dos participantes da pesquisa, foi utilizado gravador para registrar as falas dos professores, tanto nas entrevistas individuais, como nas reuniões coletivas de estudo.

Após esses momentos, o conteúdo foi transcrito, mantendo-se a fidedignidade ao que foi dito pelos professores.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 DESCRIÇÃO

Todos os dados obtidos foram submetidos à Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), complementada por Moraes (1999).

A análise de conteúdo é vista como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN 1977, p. 42).

Uma das características que define a análise de conteúdo é a busca do entendimento da comunicação entre os homens, apoiando-se no conteúdo das mensagens. Não quer saber apenas o que se diz, mas o que se quis dizer com tal manifestação. Outro elemento que define a análise de conteúdo é que se trata de um conjunto de técnicas para captar a mensagem transmitida.

Da mesma forma Moraes (1999, p. 2) comunica:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

A sistematização dos dados, proposta por Bardin, segue, basicamente, três etapas: pré-análise; descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise é a organização do material, ou seja, uma seleção dos documentos.

Na seleção dos documentos, procurou-se coletar materiais, que contribuíssem para a interpretação do cenário da pesquisa, como o projeto pedagógico da escola, atas de reuniões e de conselhos de classe e dos registros de avaliações dos alunos, desde os relatórios de avaliação descritivos, feitos a partir do trabalho com o aluno S, e os boletins e fichas de informações trimestrais com o restante dos alunos.

Os demais dados obtidos foram a partir das reflexões que os professores participantes da pesquisa fizeram nas reuniões de estudos; das entrevistas e das observações das aulas.

No primeiro momento, foi feita entrevista, por escrito, com todos os participantes do grupo, em que o objetivo inicial era diagnosticar quais eram as concepções dos professores a respeito da inclusão escolar, do aluno com necessidade educacional especial e que princípios consideravam necessários para fazer uma escola inclusiva.

A partir daí, iniciaram-se as reuniões de estudo. Na primeira reunião de estudo, apresentou-se a proposta de trabalho e os referenciais teóricos de nosso estudo. No momento da apresentação muitas discussões e reflexões foram surgindo, sendo que no período de uma hora e meia, não conseguimos avançar muito na apresentação da proposta de estudo dos professores alemães.

As discussões ficaram quase que totalmente em torno de um aluno, por ele ter sido aluno de todos os professores participantes da pesquisa, e pelo fato de um dos professores mostrar-se muito angustiado em relação ao seu trabalho com esse aluno. O professor considerou que o aluno não estava avançando muito na aprendizagem, além de estar muito distante do restante da turma, em nível cognitivo. Nesse encontro, foi entregue o texto de Beyer (2005), *A inclusão na escola regular: idéias para implementação*, a fim de que os participantes já pudessem realizar uma leitura prévia para o próximo encontro.

No segundo encontro, foi apresentado o referencial, com as idéias do prof. Hans Wocken (2003a), a partir de uma apresentação dos pressupostos da individualização dos alvos e da didática. Foi um momento de muita discussão no grupo, pois foram trazidas diversas questões, em relação a alunos, práticas de sala

de aula, dificuldades no trabalho, percebendo-se um intenso interesse pela temática de estudo.

No terceiro encontro, continuou-se a discussão, a análise da individualização da didática e da avaliação, e já foi surgindo a idéia da bidocência que Hans Wocken (2003a) traz. Com isso, falou-se sobre o projeto de monitoria, desenvolvido nas aulas de matemática da 8ª série pelo professor L.

O quarto encontro foi realizado no segundo semestre de 2006 e, como houve um intervalo grande no estudo, foi necessário rever as idéias até então estudadas. O grupo sentiu necessidade de falar sobre o sistema de bidocência que Wocken (2003a) aborda, quando foram feitos alguns contrapontos relativamente à forma como a escola está trabalhando a função do professor de apoio. Também foi entregue o texto dos professores Hinz e Boban (2005a), intitulado *Da integração para a inclusão?*, para leitura em casa

No último encontro realizado, ao final do ano de 2006, estabeleceu-se uma relação entre as idéias dos três professores em estudo, quando os participantes da pesquisa procuraram fazer a transposição para as situações vividas na escola.

Assim, o grupo teve ao todo cinco encontros durante o ano de 2006, nos meses de junho (3), setembro (1) e outubro (1), totalizando oito horas de trabalho conjunto. As reuniões foram realizadas nesses meses, em decorrência da disponibilidade de tempo dos professores.

O próximo passo do trabalho foram as observações de aula, todas realizadas no período de março a maio de 2007. Para isso foram escolhidos quatro professores participantes da pesquisa, professores B, L, G e S: três em função da carga horária e um em virtude de ser professor de apoio da escola e transitar em todas as turmas. Foram realizadas cinco observações de aula do professor L, nas turmas de 7ª e 8ª séries, com os alunos H e D; seis observações de aula do professor B, nas turmas de 5ª, 6ª e 8ª série, envolvendo os alunos W, S, D; seis observações de aulas do professor G, nas turmas de 5ª, 6ª e 7ª séries, com os alunos W, S e H. O professor de apoio foi observado, em três momentos, atuando com os professores participantes da pesquisa, nas turmas de 5ª e 6ª série, com os alunos W e S. Ao todo, foram realizadas 20 (vinte) observações de aula, às vezes realizadas em dois períodos de aula, conforme a carga horária e a proposta da aula, perfazendo um total de 25 (vinte e cinco) horas-aula. As observações feitas levaram em conta a proposta da aula, a interação e a participação do aluno na sala de aula, a mediação

entre aluno e professor/a e aluno/aluno e a existência ou não de momentos de individualização do ensino.

Durante a observação, houve uma maior individualização do ensino com o aluno S (que possui um comprometimento do seu desenvolvimento muito grande, envolvendo muitas áreas), tanto na didática como na avaliação; já com os demais alunos (aqueles que possuem uma limitação mais específica), algumas práticas individualizadas foram feitas eventualmente, e a avaliação, na maioria das vezes, foi igual.

Na seqüência, a pesquisadora realizou, com os quatro professores envolvidos, a segunda e última entrevista, com questões norteadoras relativas a currículo, metodologia, expectativas educacionais, condições de trabalho e práticas inclusivas.

Cada entrevista, realizada em uma sala de aula da escola, levou em torno de uma hora a uma hora e meia. Os professores sentiram-se bem à vontade nas suas intervenções, relatando experiências de práticas inclusivas, seu entendimento do trabalho feito na escola, dificuldades do dia-a-dia, limitações que encontram e as formas de saná-las. A descrição total das entrevistas encontra-se no material de coleta da pesquisadora.

A descrição analítica, segunda parte da proposição de Bardin, compreende a análise profunda dos documentos, tomando como base hipóteses e referenciais teóricos. Nesse momento, criam-se os temas de estudo e pode-se fazer a codificação, classificação e/ou categorização. (BARDIN, 1977, p. 161-162).

Essa análise de conteúdo serviu como forma de leitura das falas dos sujeitos participantes da pesquisa e trouxe as dimensões para a interpretação. Dessa forma, foram reconhecidos três grandes eixos norteadores, assim denominados:

- conceituação de alunos com necessidades educacionais especiais;
- atendimento aos alunos em sala de aula;
- reflexão sobre a prática cotidiana.

O primeiro eixo analisado, sobre a conceituação de alunos com necessidades educacionais especiais, teve como dimensão de análise a nomenclatura: conceituação dos alunos com NEE e percepção do professor, e importância do diagnóstico do aluno no trabalho em sala de aula.

O segundo eixo norteador da pesquisa, relativo ao atendimento aos alunos em sala de aula, foi analisado a partir das seguintes dimensões:

- sistema de bidocência;
- individualização dos alvos;
- individualização da didática;
- individualização da avaliação;
- redução numérica.

No sistema de bidocência, a questão de análise foi a função do professor de apoio, como um auxiliar do aluno com NEE ou um apoio para o grupo. Já na individualização dos alvos, priorizou-se a possibilidade de adaptações no currículo ao invés de um currículo único para todos. Na individualização da didática, foram propiciadas práticas diferenciadas em sala de aula ou a aula igual para todos. Na individualização da avaliação, examinaram-se os momentos de atividades avaliativas diferenciadas para os alunos e, por último, na redução numérica, verificaram-se as relações entre a proposta de um trabalho diferenciado e o número de alunos em sala de aula.

O último eixo, referente à reflexão sobre a prática cotidiana, tratou das seguintes dimensões:

- condições de trabalho;
- benefícios e dificuldades;
- expectativas educacionais dos professores.

Nesse eixo, foram percebidos os sentimentos, as vivências e as percepções dos professores nas suas condições de trabalho com o aluno com necessidade educacional especial. Também procuraram-se interpretar benefícios e dificuldades, tanto para alunos e professores, como para a escola. Por fim, examinaram-se as expectativas do corpo docente em relação aos alunos e a uma escola inclusiva.

Em síntese, a análise dos eixos norteadores e dimensões ficou assim organizada (Quadro 9).

Quadro 9: Eixos norteadores

EIXOS NORTEADORES	DIMENSÕES	QUESTÕES ANALISADAS
1. CONCEITUAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	Nomenclatura	O que é para o professor um aluno com NEE ? Qual a importância do diagnóstico do aluno no trabalho em sala de aula?
2. ATENDIMENTO AOS ALUNOS EM SALA DE AULA	<p>Individualização dos alunos</p> <p>Individualização da didática</p> <p>Individualização da avaliação</p> <p>Sistema de bico-câmbio</p> <p>Redução numérica</p>	<p>Currículo com possibilidade de adaptações Um currículo único para todos</p> <p>Práticas diferenciadas em sala de aula Aulas iguais para todos</p> <p>Atividades avaliativas diversificadas</p> <p>Professor de apoio: é um auxiliar do aluno com NEE ou é um apoio para o grupo?</p> <p>Trabalho diferenciado x número de alunos em sala de aula</p>
3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA COTIDIANA	<p>Condições de trabalho</p> <p>Benefícios x dificuldades</p> <p>Expectativas educacionais</p>	<p>Como o professor se sente no trabalho com o aluno com NEE? Considera-se preparado?</p> <p>Para alunos, professores e escola Vivências dos professores</p> <p>Dos professores em relação aos alunos com NEE e em relação a uma escola inclusiva</p>

Fonte: Dados recolhidos no período de 2006 e 2007/1.

A última parte da sistematização dos dados, proposta por Bardin (1977) traz a interpretação referencial. Este é o momento em que, a partir dos dados empíricos e das informações coletadas, estabelecem-se relações entre o objeto de análise e o contexto mais amplo, podendo gerar reflexões que estabeleçam novos paradigmas nas estruturas e relações estudadas (BARDIN, 1977, p. 161-162).

## **4.2 INTERPRETAÇÃO**

### **4.2.1 Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)**

O primeiro eixo analisado traz as seguintes dimensões para a reflexão:

- conceituação dos alunos com NEE e percepção do professor;
- importância do diagnóstico do aluno no trabalho em sala de aula.

#### **Conceituação dos alunos com necessidades educacionais especiais e percepção do professor**

Para Santos (2000) as várias mudanças de tendências nos paradigmas educacionais têm provocado uma série de reflexões e de substituições de termos na educação especial. O uso da expressão necessidade educacional especial, ou necessidade especial, supõe um corte epistemológico que evolua para o paradigma interacionista, o que exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito/mundo. Sob esse enfoque, necessidades especiais traduzem as exigências experimentadas por qualquer indivíduo, as quais devem ser supridas pela escola.

Para os professores pesquisados, um aluno com necessidade educacional especial é aquele aluno que requer algo a mais, ou seja, uma proposta e uma atenção diferenciada durante o processo de ensino e aprendizagem. Também é

mencionado que esse aluno realiza aprendizagens em ritmo diferente dos demais. Para o professor B, *“algumas vezes aprende com facilidade algumas coisas, enquanto não consegue realizar outras.”*

Conforme Carvalho (2000), o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças cujas necessidades se originam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças apresentam, em certo momento de sua escolarização, dificuldades na aprendizagem e, portanto, têm necessidades educacionais especiais no ensino. Para a mesma autora, a escola necessita encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. No testemunho do professor R, isto fica evidente quando diz que esses alunos *“... precisam de um outro olhar, um olhar que valorize suas potencialidades.”*

A ênfase deve deslocar-se, pois, do “aluno com deficiência” para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educando.

A introdução do conceito de necessidades educacionais especiais, em substituição ao das categorias deficiência ou desajustamento social e educacional, é um dos aspectos-chave que constam no Relatório ou Informe Warnock, publicado em 1978. Isto significa que a presença da deficiência não implica dificuldades de aprendizagem, até porque, inúmeros alunos apresentam distúrbios de aprendizagem e não são, necessariamente, portadores de deficiência. Ambos os grupos, contudo, têm necessidades educacionais especiais, exigindo recursos educacionais que não são utilizados na via comum da educação escolar.

Apesar das críticas, algumas favoráveis outras não a respeito da expressão, estudiosos reconhecem o enorme valor histórico da contribuição da equipe chefiada por Warnock, porque intensificou a discussão acerca da educação especial e suas propostas de integração.

Da mesma forma, considera-se um marco histórico para a educação especial, a Declaração de Salamanca (1994, p.18), pois nela se explicitam as necessidades educativas especiais referentes “a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem”. Surge também o conceito de escolas integradoras entendidas como aquelas que encontram maneiras de educar, com êxito, todas as crianças, adolescentes e jovens, inclusive os que apresentam deficiências graves. Independentemente das condições

físicas, intelectuais, sociais e emocionais, lingüísticas ou outras, todos devem ser recebidos em todas as escolas (item 3 da Declaração de Salamanca), ou seja, uma escola, pública ou privada, deve incluir todos, atender as necessidades de cada um promover a aprendizagem.

Assim, fica claro que a Declaração de Salamanca apresenta como perspectiva política a inclusão de toda e qualquer criança no ensino regular, independente de suas condições físicas ou de sua origem social ou cultural.

Durante a pesquisa, ficou evidente que os professores consideram aluno com necessidades educacionais especiais aquele “...que aprende de um jeito diferente, num tempo diferente...” (professor K). Da mesma forma, foi citado que “exige que o professor saia do padrão normal, do modelo tradicional de ensinar” (professor A). Os professores também referiram que todos podem ter, em um certo momento da escolarização, alguma necessidade especial, conforme define o professor O “... pode ser um aluno com Deficiência Auditiva, Visual, Mental...pode ser o aluno muito quieto, um aluno superdotado, um aluno que está passando por problemas familiares e que reflete na sua aprendizagem...”

Para Marchese e Martin (1995, p. 11), as pessoas com necessidades educacionais especiais são pessoas que “apresentam algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização e que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”.

### **Importância do diagnóstico no trabalho em sala de aula**

A perspectiva integradora, de certa forma, causa insegurança nos professores, pois eles têm consciência de que não basta colocar a criança com necessidades educacionais especiais no mesmo espaço físico de outras crianças da mesma idade. Vários questionamentos, inquietações e dúvidas surgem, pelos professores, nos mais diferentes momentos, como em reuniões, encontros individuais, hora do recreio, conselho de classe, na sala de aula...

“ Como trabalhar com o aluno que não pára quieto na sala de aula?

E aquele que não consegue ficar atento às explicações?

Eu não estou 'preparado' para trabalhar com este aluno.”

Nessa perspectiva, os professores passam a ver as impossibilidades no processo de aprendizagem de algumas crianças, principalmente daquelas com necessidades educacionais especiais, não podendo exercer mais o papel de detentor do saber. Para Iribarry (2002, p. 74) “a complexidade do desafio suscita no professor uma angústia que se faz ouvir por meio de queixa tríplice: que posso fazer? que devo fazer? que posso esperar?”

Dessa forma, conhecer o diagnóstico do aluno, para a maioria dos professores, é algo extremamente importante no trabalho com o aluno com necessidade educacional especial. Iribarry (2002) diz que a compreensão da situação exige um conhecimento e um saber sobre como lidar com este desafio, como fica evidenciado nos relatos dos professores S e L:

*“Eu acho que contribui muito. Eu tenho um ponto de referência.... as minhas atividades devem ser desafiadoras, dentro do quadro que ele está.”*

*“Isso é tudo. Por que, a partir do diagnóstico claro, tu consegues ter uma interferência mais adequada? Por que, se a gente não sabe bem o que está acontecendo, tu ficas achando... não e aí tu te culpas pelo aluno não estar aprendendo, tu culpas o aluno, na verdade um diagnóstico claro ajuda todo mundo.... os pais, os professores, os alunos.... tudo.”*

O mesmo autor defende a idéia de um diagnóstico transdisciplinar, feito a partir de uma equipe de profissionais de outras áreas que é precedido de uma avaliação e sucedido por uma direção de tratamento. Assim Iribarry (2002, p. 75) o define:

Tal assistência precisa congrega saberes do serviço social, da medicina, da psicologia e de outras especialidades que podem se fazer necessárias no trabalho de inclusão do novo aprendente, como por exemplo, a fonoaudiologia, a neurologia, a psiquiatria, etc. Somente assim, o ensinante poderá mostrar seu conhecimento e saber sobre uma realidade que serve de palco há muito tempo, onde sua experiência tem algo a comunicar. Somente assim, ainda, o ensinante terá oportunidade de realizar um bom trabalho de inclusão, pois terá acesso às áreas de conhecimento que lhe são estrangeiras e, mais que isso, imprescindível para seu trabalho.”

Já Hinz e Boban (2005b) sugerem o plano futuro individual do aluno, em que todos os envolvidos contribuem: família, amigos, colegas, profissionais que o atendem etc. Nas reuniões para a elaboração do plano futuro do aluno, são levantados os pontos fortes (qualidades, habilidades, conhecimentos etc.) sobre o aluno e são ouvidos os relatos de todos os participantes. Depois, todos se posicionam sobre o que desejam para o futuro daquele aluno (pais, avós, irmãos, colegas, amigos etc.), principalmente o próprio aluno em questão.

Desta maneira, todos se tornam responsáveis pelo desenvolvimento daquele estudante e solidários para que o plano traçado seja realizado e a avaliação, feita a partir das relações do aluno com os grupos dos quais participa, não fique centrada apenas no próprio aluno, mas nas relações que possui.

Para o professor, o diagnóstico permite trazer elementos norteadores para a prática pedagógica, faz desencadear leituras, interlocuções, estudos para subsidiar o seu trabalho, como comunica o professor G:

*“Porque a partir desse diagnóstico é que eu vou atrás do que dá para fazer, do que não dá para fazer. É claro que às vezes a gente não consegue fazer tudo, a escola também subsidia isso. Mas se tu não tens no caso do aluno H, quando tu não tinhas o diagnóstico do que o H tinha, tu ficavas atado, tu não sabias o que estava acontecendo? Não faz por que não quer? Não faz por que é teimoso, não faz de malandro? Eu acho que falta, faltava isso. Bom no momento que tem o diagnóstico tu vais atrás, tu te informas, tu lês, tu discutes sobre e aí tu consegues entender reações que eles fazem, então eu acho que o diagnóstico é importante.”*

Quando, no relato, ele diz que a “escola também subsidia isso”, faz referência ao trabalho de equipe na escola. Iribarry (2002) expõe que, para o diagnóstico transdisciplinar ser implementado, é necessário que uma equipe de profissionais dê o auxílio necessário no trabalho de inclusão, seja no suporte ao professor que atende esse aluno no dia-a-dia da sala de aula, seja a partir do diagnóstico e acompanhamento de profissionais, seja da equipe de apoio na escola, professores, família e aluno. Para ter uma visão global do aluno é importante o olhar de mais profissionais.

Wocken (2003b) defende a idéia de que o diagnóstico traz um estigma para a criança, por isso ele é favorável ao que denomina de diagnóstico processual: cada dia, cada semana... é feito o acompanhamento do aluno. Também aqui é relevante a equipe em um trabalho de parceria, planejamentos paralelos, definições de metas para cada trimestre, reuniões com os serviços da escola, elaboração de atividades,

criação de materiais que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

A esse respeito o professor S diz:

*“Senti a necessidade de trocas com os colegas, principalmente com os professores que trabalhavam com a turma, bem como com os serviços de apoio, buscando ajuda, tendo um momento para conversar sobre as minhas dúvidas, minhas angústias, pois, em alguns momentos, não sabia como podia auxiliar mais a criança em sala de aula, como se tivesse sempre algo a mais para fazer com ela.”*

Tais momentos significam uma escuta diferenciada dos serviços da escola, que proporcionam confiança e segurança para o trabalho em sala de aula. Para Iribarry (2002, p.75), “trata-se de um compromisso ético entre aqueles que propuseram a experiência de inclusão e aqueles que devem experimentá-la no cotidiano de uma sala de aula”.

Assim o diagnóstico faz parte do conhecimento global do aluno: deve provocar o professor na promoção de avanços na aprendizagem do aluno, mas não pode ser limitador no trabalho de cada professor, não deve rotular o aluno. É o que mostra o relato do professor B:

*“Ter um certo histórico, as informações técnicas sim, mas eu acho que isso às vezes conduz o trabalho, isso delimita o trabalho, e daí a gente sempre acaba achando que ele não vai conseguir mesmo então e fica só naquela coisa.*

*Eu acho que a gente precisa conhecer, eu preferiria, ao invés de saber o que a gente poderia fazer para provocar crescimento nele. Eu acho isso muito mais importante do que saber o nome da síndrome. Mas o que fazer para provocar? O que tem a fazer? Para mim é muito mais interessante do que saber o nome do que ele tem.”*

Sendo assim, duas questões são relevantes para o exercício da reflexão aqui proposto. Em primeiro lugar, reforçando a idéia de Wocken (2003a) está o diagnóstico processual: aquele que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, que não se faça uso de um diagnóstico inicial do aluno que conduza a aprendizagem, o que muitas vezes se revela mais limitador do que potencializador da aprendizagem. Em segundo, pensando como Iribarry (2002), Hinz e Boban (2005a), está o envolvimento da escuta, do olhar e do posicionamento de diferentes profissionais e de pessoas ligadas ao aluno com necessidade educacional especial. No entanto, diferente de Wocken (2003a), é importante conhecer o diagnóstico inicial do aluno no trabalho, um conhecimento e uma compreensão da

situação, não para formatar o aluno dentro do que está pré-estabelecido, mas para que seja usado como informação inicial ao professor para o desenvolvimento de suas propostas de trabalho.

Conforme o Projeto Pedagógico (2001) da escola pesquisada, a equipe pedagógica<sup>15</sup> responsabiliza-se pela orientação do trabalho docente e pela organização da contínua formação e ressignificação do fazer pedagógico, que se efetiva a partir de fundamentos éticos e políticos, de fundamentos epistemológicos como indicadores sobre a aprendizagem, ensino e conhecimento e de fundamentos didático-pedagógicos, mantendo-se em constante reflexão sobre sua prática.

Para os pais dos alunos com necessidades educacionais especiais, o diagnóstico muitas vezes também é limitador. No caso do aluno S, a expectativa dos pais quanto à escola era de que o filho se adaptasse e pudesse sentir-se feliz na escola. Não demonstravam preocupação com a aprendizagem, parecendo supor que ele realmente não avançaria muito nesse sentido. Com esses pais, a equipe pedagógica da escola e professores tentaram e ainda continuam a desconstruir essa hipótese, mostrando-lhes que, além de seu filho sentir-se bem na escola, porque é bem aceito e tem um bom relacionamento com os colegas, também pode sentir-se bem por ser capaz de aprender e de desejar conhecer mais do que já conhece.

Para Hanks (1993) a participação das famílias é fundamental. Para isso sugere ocorrer oportunidades aos pais para expressarem seus sentimentos e descobrirem que são aceitos por alguém que pretende ajudá-los sem julgamentos. Os pais também precisam saber que a escola está do seu lado e que está convencida da importância que juntos têm para o desenvolvimento da criança. É fundamental que os professores entendam a colaboração como um processo recíproco e não a considerem como um processo unidirecional, em que eles oferecem informações aos pais e solicitam sua ajuda.

Em síntese, pode-se dizer que, para os professores da escola pesquisada, o diagnóstico faz-se importante no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, desde que sirva de orientação e traga elementos e dispositivos para a prática pedagógica daqueles alunos que são considerados como

---

<sup>15</sup> A Equipe Pedagógica da escola é composta pelos serviços de coordenação pedagógica, psicologia, orientação educacional, assistência social, pastorado escolar, vice-direção e direção.

os que necessitam de um olhar diferenciado e que possuem um ritmo de desenvolvimento diferente dos demais alunos, considerados normais.

#### 4.2.2 Atendimento aos alunos em sala de aula

O segundo eixo norteador da pesquisa foi analisado a partir das seguintes dimensões:

- Sistema de bidecência;
- Individualização do ensino;
- Individualização da didática;
- Individualização da avaliação;
- Redução numérica.

Uma das discussões muito presentes no grupo de estudos da pesquisa era o atendimento em sala de aula dos alunos com necessidades educacionais especiais. A preocupação inicial era com o aluno que estava na 8ª série e não estava dando conta de um grande número de conteúdos propostos para a série e como ele iria frequentar o Ensino Médio. É o que mostra o diálogo dos professores B, R, G e S:

*“Será que ele vai acompanhar o Ensino Médio”? Há perdas muitas grandes na construção de conceitos. A necessidade de abstração, de compreensão e interpretação é muito grande na 8ª série. Ele nunca vai estar lá. Ele não vai chegar lá”.*

*“Ele está se dando conta de que não está no mesmo nível dos seus colegas. Ele está ficando cada vez mais para trás”.*

*“Ele pode até acompanhar a turma, mas nós não podemos querer que ele chegue lá como os demais”.*

*“A gente o projeta (o aluno K) para um patamar que a gente não sabe se ele vai chegar.”*

Há muitos desafios que emergem no dia-a-dia da sala de aula, principalmente quando existem alunos que não conseguem aprender os conteúdos da forma como o professor está habitualmente acostumado a ensinar. Um dos maiores é conseguir,

sem discriminações, que todos os alunos possam ser bem sucedidos na aprendizagem escolar, independente de suas diferenças ou de suas características pessoais. Todos necessitam de um olhar diferenciado e de respeito à sua individualidade.

Esta pesquisa mostra o quanto é significativo aproveitar a diferença como um recurso a ser explorado e não como uma limitação a ser superada. É interessante observar que o problema, de o aluno não acompanhar o nível do restante da turma, não se deu em nenhum momento sobre o aluno S. Isso porque ficou bem claro para o grupo de professores que o aluno necessitava de um trabalho totalmente diferenciado, com um currículo individualizado, muito diferente do aluno K que, em alguns momentos, tinha ações individualizadas em sala de aula, embora a maior parte do ensino e da avaliação fosse feita como aos demais colegas. Nesse aluno, a diferença não é algo que está sendo explorado, mas, sim, que deve ser superado, tratando-o igual aos demais colegas.

Percebe-se que as representações que os professores têm do aluno K estão diretamente ligadas à limitação, aliadas à pouca crença em torno de suas potencialidades para desenvolver todas as capacidades, interferindo diretamente no trabalho com este aluno.

### **Sistema de bidocência**

Uma resposta, ou melhor, um auxílio educativo para a demanda é o sistema de bidocência que Wocken (2003a) traz como um dos princípios pedagógicos inclusivos quando relata os modelos de bidocência implantados na cidade de Hamburgo, na Alemanha.

No trabalho observado, não há uma definição de horas para o professor de apoio nas turmas com alunos com necessidades educacionais especiais: o apoio foi feito conforme planejamento do professor de apoio em parceria com o professor da turma e muito focado na realização de atividades. Em algumas, o professor de apoio precisou permanecer mais tempo e colaborar com a turma na execução das atividades; em outras, não. O professor de apoio tem uma carga horária definida pela direção da escola, e esta é dividida nas turmas com alunos com necessidades

educacionais especiais. É possível perceber que o tempo que o professor de apoio destina a cada aluno ou turma é questionado pelos professores, conforme relato do professor G:

*“Quantas horas o professor de apoio trabalha com cada aluno? Penso que deveria ter um cronograma de horas de trabalho com cada aluno. E outros alunos, não precisariam também do professor de apoio? Como por exemplo, aquele aluno .... ou este...?”*

O professor de apoio é um auxílio educativo tanto aos alunos como aos professores, nas turmas em que há alunos com necessidades educacionais especiais.

Tanto Wocken (2003a) como Hinz e Boban (2005a) defendem que o apoio a alunos e professores seja feito por educadores especiais, a fim de que ocorra uma transformação da educação especial e da pedagogia. Assim, Hinz e Boban (2005a, p.47) sugerem:

...”há uma clara justificativa no sentido de que uma educação especial, que se apresenta com uma proposta modificada, com características integradoras, pode ser empregada no contexto da inclusão escolar – com uma função de ensino e apoio em equipe.”

O professor de apoio tem sido descrito na literatura especializada como um educador que atua com o grupo e constitui um recurso de auxílio para o colega professor regente, no sentido de participar do planejamento e da avaliação das atividades (HANKO, 1993).

Na escola pesquisada, o professor de apoio tem, na sua proposta de atuação, claramente suas atribuições e seus objetivos de trabalho. Um das suas funções é constantemente aprimorar-se na área do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, porém não se exige que sua formação seja em educação especial.

Percebe-se que a atuação do professor de apoio é compreendida, em muitas situações, como um auxílio para um determinado aluno em sala de aula, conforme sinalizam as falas dos professores S e A, respectivamente:

*“Estes alunos que têm professor de apoio têm, pois tem uma deficiência visível”.*

*“Ele precisa um apoio na construção. Às vezes parece que ele não sabe mais, mas ele precisa parar, relacionar com o que já viu, com o que ele está fazendo.”*

Da mesma forma, é visto como um atendimento totalmente individualizado<sup>16</sup>, em que o professor de apoio sai da sala de aula com o aluno e trabalha no laboratório de aprendizagem ou em um outro ambiente adequado à demanda. Para o professor A isso fica evidenciado na sua fala:

*“Assim, tu vinhas buscar ele e dava um atendimento separado, não é dentro da sala de aula, e todo um atendimento. Agora ele está dentro da sala de aula então a gente conduz uma atividade. Aí eu vou lá, faço com ele, daqui a pouco há 3 ou 4 ao redor, porque eles também se sentem no querer aquela atenção. O que ele fazia antes numa manhã já era mais.”*

Quando o professor diz “que o que ele fazia antes numa manhã já era mais”, ele está referindo que o aluno, quando saía da sala para trabalhar em um outro ambiente da escola com o professor de apoio, tinha uma maior produção, mais registros escritos, atividades, relatórios em seu caderno, diferentemente daquilo que o professor consegue dispor quando está em sala de aula.

Para esse professor é positiva a saída do aluno da sala de aula para o trabalho com o professor de apoio, enquanto ele permanece com o restante da turma, realizando uma atividade com todos e não tendo mais a preocupação em atender de forma diferenciada aquele aluno com necessidade educacional especial.

Beyer (2005, p. 33) a esse respeito escreveu:

É importante destacar que tal atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre as crianças com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar. Com isto, se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno especial e também se estará fugindo de uma prática docente orientada por uma abordagem terapêutica.

---

<sup>16</sup> Entende-se por trabalho individualizado a tarefa preparada especificamente para um aluno e realizada, juntamente com o professor de apoio, em um outro ambiente que não seja a sala de aula com o restante da turma.

Nem sempre, porém, a saída da sala de aula é a mais apropriada ou esperada por todos os professores. O trabalho deve ocorrer em consonância com o trabalho proposto para toda a turma, como comunica o professor G:

*“O aluno S nunca saiu da minha aula, não tinha como. Eu estou desde março com todas as aulas o S dentro da sala de aula. O que eu vejo tem momentos em que o S não vai acompanhar mesmo, mas ele dá essas dicas, muitas vezes até a própria aula pára, e aí eu acho que eles demonstram ter compreendido o que é isso, a gente pára, organiza ele e aí eles estão conseguindo pegar da onde parou.*

*Até então ele vinha com o conteúdo do ar, ele vinha aceitando falar sobre o ar, ele sabia que tinha o ar na respiração... Mas agora que nós vamos estudar as plantas, o S não quer. Ele está super resistente para trabalhar as plantas. Não quer! Ele quer corpo. Alguma coisa está acontecendo. Ele quer corpo. Ele levanta todo dia e diz para mim:*

*- Hoje nós vamos falar sobre o corpo?*

*Três aulas eu venho dizendo que a planta tem corpo, que ela respira, que ela tem filhotinhos... eu não vou deixar de trabalhar plantas com os outros. Mas daí eu digo:*

*-Gente, vamos dar um tempinho. Vamos falar de corpo”.*

Além de participar da rotina da turma, das reuniões com especialistas e com as famílias dos alunos, fazer interlocuções no processo de ensino-aprendizagem, entre outras atribuições, o professor de apoio também participa do planejamento semanal com os professores de turma e/ou disciplinas, observando as necessidades individuais dos alunos e prevendo os recursos necessários. Isto fica evidente no relato do professor G:

*“Sempre o professor de apoio me pedia, o que vocês estão vendo, o que vocês estão trabalhando, o que vocês estão olhando. Então às vezes saía com o S ia para o pátio, olhava as árvores e aí voltava, a gente via este trabalho depois em sala de aula porque ele tinha ido lá para fora, trabalhado isso. Às vezes ele ia para a informática, então fazia um texto do que a gente estava trabalhando sobre o assunto na informática e este apoio eu acho bem interessante.”*

O trabalho do professor de apoio muitas vezes estende-se a outros alunos em diferentes solicitações, confirmando que todos são diferentes e têm necessidades diferenciadas. Mais uma vez, fica evidente a idéia de que a sala de aula é lugar de aprender, uma vez que, cada um tem uma necessidade e precisa ser atendido em sua solicitação, bem como desafiado em sua busca. Nesse aspecto, Perrenoud (2000) lembra que a aprendizagem nasce do encontro de pessoas diferentes.

Para o professor de apoio também fica claro que ele é um auxílio educativo em sala de aula para todo o grupo, e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença, como ele diz:

*“... os alunos vêm perguntar para mim, eu sou o professor de apoio do grupo, o que é para mim gratificante que eles vêm perguntar para mim e não me deixam isolado.”*

Hinz e Boban (2005a) destacam a ação pedagógica compartilhada entre os professores, o trabalho em conjunto como uma práxis inclusiva e isso para os professores participantes da pesquisa, junto à atuação do professor de apoio, é visto como muito positivo, como diz o professor G:

*“... e trabalhar assim em parceria, em dois, eu acho muito legal, muito bacana, é muito bom.”*

Na visão de todos os professores, a atuação do professor de apoio é considerada como um benefício aos alunos e ao seu próprio trabalho, embora, para alguns, a função seja vista como auxiliar do professor, que atende individualmente o aluno com alguma necessidade educacional especial e não como um auxílio educativo para todo o grupo. Nota-se que, quando o professor de apoio está na sala de aula, ele é apenas um apoio para o aluno que desencadeou a sua presença, sendo que para alguns, este aluno não precisa mais ser atendido pelo professor, e sim ficar sob responsabilidade do professor de apoio.

De acordo com Wocken (2003a), o professor de apoio constitui um dos mais importantes recursos no processo de educação inclusiva. Para isso, a instituição deve ter muita clareza do trabalho para que a sua intervenção seja incluída no planejamento global da aula e não se reduzir a uma atenção de gabinete.

Para Wocken (2003a), além do sistema de bidocência, a individualização do ensino é imprescindível no processo inclusivo, e ela se dá através da individualização dos alvos, da didática e da avaliação.

### **Individualização dos alvos**

Para a individualização dos alvos, algumas implicações são necessárias, como, por exemplo, um currículo com possibilidade de adaptação diante das dificuldades ou avanços dos alunos. Surgem dúvidas e inquietações no tocante à maneira de oferecer esse currículo, conforme declaram os professores G, T e S:

*“O aluno K tem direito de crescer dentro de suas condições e freqüentar uma escola regular. Nós pecamos em achar que nós tínhamos que oferecer um currículo igual para ele”.*

*“O que é difícil é o trabalho diferenciado a partir desta constatação. O que fazer para cada um. Tu atender diferente. Aí sim, que é o difícil.”*

*“Aí a mesma estratégia de trabalho não pode ser usada para todos. Mas como fazer para atender essas necessidades?”*

Os novos ordenamentos curriculares implicam uma mudança do cotidiano escolar, exigindo que cada professor tenha plena consciência das inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento, a fim de sair do lugar de transmissor de informações para o papel de formador de sujeitos culturais. Uma inovação curricular não consiste em mudar apenas o que se ensina ou se aprende na escola, mas *como* se aprende e *como* se ensina.

Para alguns percebe-se a não viabilidade do trabalho, como desabafa este professor B:

*“Mas é por isso que eu disse que é uma utopia. É por isso que eu não acredito na inclusão.*

*E como atender uma turma de 30 alunos de forma diferente? É uma utopia”.*

Para o professor, a consciência de que não tem o controle de tudo aquilo que acontece consigo, com os seus alunos, com a aprendizagem gera um sentimento, inicialmente, de insegurança, desconforto, falta de disciplina e desacomodação. Em seguida, a partir da reflexão, análise, trabalho em parcerias, ele mesmo se percebe como sujeito nessa caminhada, disposto a encarar algumas mudanças, como menciona o professor L *“mas eu estou nesse grupo para tentar desconstruir isso”*. Ou ainda:

*“Como em sala de aula nós poderíamos mudar? Aqui dentro da sala de aula? De que maneira isso poderia acontecer em sala de aula?”* (Professor L)

*“Nenhum dos 34 alunos quer ser órfão de professor em sala de aula. Como a gente está trabalhando? Que autonomia estamos trabalhando? Isso mexe em tudo, tem que ser diferente. E não pode ser só na nossa concepção. É no currículo que nós vamos trabalhar na escola, aí o currículo não vai ser mais talvez aquele institucionalizado como universal, vai mexer tudo sabe?”* (Professor T)

Nota-se que, para alguns professores, é possível promover momentos de individualização do ensino, mesmo estando somente um professor com toda a turma. Para isso, propiciam-se atividades em que a maior parte do grupo consiga

trabalhar sozinho, enquanto o professor atende ao aluno com necessidade educacional especial.

*“Eu acho que há momentos de fazer uma individualização do ensino, mas depende muito do momento, do que tu estás passando. Quando eles vão fazer as inferências num texto é o momento que eu posso atender o aluno V, mas nem sempre isso é possível. E quando eu estiver corrigindo estas questões, vai ser oral. O que eu vou fazer com o V neste momento, entende? Bom daí ele fica, fica lá sentadinho, quietinho, não atrapalha, daqui a pouco ele fala no meio por que ele está ouvindo, ele relaciona com alguma coisa, ele acha engraçado. Aí tu ficas ali, o que tu fazes?” (Professor B)*

No relato, fica bem evidenciado aquilo que, em alguns momentos, pode ser individualizado:

*“Ah eu acho que em alguns aspectos sim, mas a maior parte do currículo acho que tem que ser igual, não pode ser diferente. Pode em alguns momentos ser diferente, até o ritmo pode ser diferente para algumas coisas, alguns conteúdos.” (Professor L)*

Isto mostra que são em algumas situações que o professor consegue promover esses momentos de individualização, pois o currículo está sendo visto ainda como uma lista de itens específicos ou conteúdos a serem transmitidos aos alunos.

A aprendizagem é vista como uma forma ampla, não relacionada apenas ao domínio de informações ou conteúdos escolares. O conhecimento, então, não pode ser trabalhado de forma fragmentada e, sim, construído dentro de um contexto que lhe dê sentido.

Para que a aprendizagem se torne útil e interessante a todos, uma das formas de o professor contribuir é conhecer o seu aluno, criar um tempo para ouvi-lo, reconhecer sua bagagem, seus interesses e motivações. Cada professor deve preocupar-se em descobrir quem é o seu aluno, vendo a sua construção como única/singular e valorizá-la como tal (CARVALHO, 2000).

*“Eu dei a tarefa ao aluno S, quando foi o momento de eu atender o grupo, o S também não estava sendo atendido, eu tinha que atender duas situações absolutamente diferentes e eu acho que isso deixa muito a desejar. O que acontece? Numa sexta série o ritmo de aula já é muito diferente, é outro e com o S tu precisas sentar junto, ficar olhando, quer ficar pensando... no fim das contas tu não fazes bem feito nem um nem outro. Daí tu te frustras, tem a sensação de ter feito menos do que poderia ter feito.” (Professor B)*

Para Carvalho (2000) cabe ao professor considerar as dificuldades, inerentes ao processo, propondo atividades que levem em conta a produção de saber em relação a qual o aluno é capaz de sustentar. Fazer a todos o mesmo nível de atividades seria recusar as diferenças que se impõem em sala de aula.

No contexto da educação inclusiva, fica evidente que não há um currículo pronto a ser trabalhado, a ser seguido, que é necessário uma construção baseada na interação entre aluno - professor - conhecimento - realidade, buscando o desenvolvimento da autonomia do educando.

Para exemplificar, trago os testemunhos dos professores G e S, respectivamente:

*“Então eu trabalho muito de acordo com a situação que eu vou ter que enfrentar. Meu currículo tem que se adaptar de acordo com o aluno que eu recebo, em determinada época.”*

*“Primeiro conhecer qual é a dificuldade principal de cada um e aí acho que em cima disso. A partir daí vai se construindo junto porque não tem um pronto, é vai se construindo junto na caminhada e se vendo, o quanto tu podes avançar, o quanto tu podes exigir, bom porque a gente talvez menospreze a capacidade partindo de uma certa normalidade e aí nós não sabemos até onde eles podem atingir.”*

No momento em que pensamos em respostas educativas na escola, pensamos em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.

Para reconhecer e assumir a diversidade há de se desalojar o instituído e refletir na percepção do outro, na medida em que ele é reconhecidamente diferente, diverso, único, mas, ao mesmo tempo, igual, semelhante em direitos, deveres, anseios, necessidades e valor (CARVALHO, 2000).

### **Individualização da didática**

O professor cria condições múltiplas de interação e trabalho. É no convívio com as diferenças e na interação com as semelhanças que ocorre a aprendizagem e se estabelecem as relações humanas, como mostra o relato do professor L:

*“A gente tem que tentar, tem que tentar... Esses dias... eu decidi bolar uma aula diferente: bolei uma aula muda. Ninguém fala nada. Só vamos nos comunicar escrevendo, deixei um monte de papeizinhos e eu atendia individualmente. E eu dava recados: cuide do sinal, eles iam fazendo os exercícios e os alunos iam me escrevendo bilhetes... professor não estou conseguindo, professor muda o sinal? e eu atendendo individualmente a todos. A comunicação com o aluno M foi através da escrita. Foi genial aquela aula muda. Depois, no outro encontro, eles queriam aula muda também. Por quê?”*

O que representa uma aula em total silêncio, em que ninguém se expõe oralmente à turma e tira suas dúvidas escrevendo-as ao professor? O que este professor pergunta ou quer responder com por quê?

A proposta do professor buscou considerar as dificuldades inerentes ao processo e propor atividades que levem em conta a produção de saber e as características pessoais dos seus alunos. Para o aluno M<sup>17</sup>, que não possui nenhuma limitação física ou sensorial, mas que demonstra ser um aluno extremamente introvertido, que dificilmente se manifesta oralmente em sala de aula, a aula muda propiciou o esclarecimento de suas dúvidas. Para o professor, levou em primeiro aspecto, a saber, quais são as suas dificuldades e em segundo como orientá-lo em suas dificuldades em relação ao conteúdo.

Para o aluno, como talvez para muitos outros, expor-se diante dos colegas é uma dificuldade, mas escrever, expressar-se através da escrita, é um recurso que traz facilidade na comunicação das idéias, além de ser uma estratégia de trabalho que possibilita uma maior participação e interação com o professor.

A escola, em seu projeto pedagógico, entende que o aluno é o sujeito da própria aprendizagem, e a organização das situações escolares deve permitir a transformação do objeto do conhecimento em objeto de aprendizagem, já que o objetivo final da aprendizagem escolar é fazer o aluno utilizar seus saberes em diferentes situações da vida.

Na individualização da didática, percebe-se, como afirma Beyer (2005), que enquanto, na maioria das situações, todas as crianças são atendidas com os mesmos procedimentos e os mesmos suportes didáticos; dentro da proposta de educação inclusiva, os alunos recebem a ajuda diferenciada de que necessitam.

*“Tu falaste como ensinar. Essa é a minha grande angústia, preocupação, não só também com estes tão diferentes... é para nós respeitar um pouco mais o ritmo, na forma*

---

<sup>17</sup> O aluno M é um aluno da 8ª série e que não está incluído na pesquisa, mas foi citado pelo professor, num momento de discussão.

*dele, o que ele vai absorver da minha aula. Será que é para eu trabalhar tão diferente?”*  
(Professor A)

Wocken (2003b) considera cada criança como um ser único e diferente. Cada uma deve aprender dentro de suas condições e tanto quanto é capaz. Nessa medida, levar em conta o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos é uma das premissas básicas do processo, e o professor percebe isso na prática de sala de aula, quando diz *“A criança te dá respostas. A gente tem que estar pronta a ouvir estas respostas, acompanhar o que ela está me dizendo. E não achar que todos têm que chegar, no mesmo dia e ao mesmo tempo”*. (Professor S)

A concepção de que é necessário respeitar o ritmo de cada aluno aparece contemplada neste testemunho dos professores L e S:

*“Eu não acho problema, não vai chegar alguém e dizer que tem que aprender assim ou que é desta forma que ele vai aprender, não existe uma regra, para cada aluno é diferente.”*

*“Ele aprende dentro das condições dele. Cada um aprende dentro de suas condições. Cada um aprende dentro do que é capaz.”*

As alternativas de trabalho são baseadas em experiências compartilhadas com outras escolas, em cursos de atualização, em trocas..., pois o professor necessita estar sempre se avaliando e revendo as suas práticas para atender a todos os alunos. Assim diz o professor L:

*“Isso não é uma invenção minha, vem lá da escola Cruzeiro<sup>18</sup> do Rio de Janeiro. É um trabalho com os alunos que são expoentes na disciplina, são convocados à tarde para serem monitores e aqueles alunos que estão tendo dificuldades são previstas atividades com os monitores. Os monitores trabalham com os alunos com dificuldades e eu vou só assessorando. Eles que encaminham o trabalho.”*

O trabalho de monitoria tem sido uma prática desse professor nas suas aulas de matemática e tem trazido benefícios na aprendizagem dos alunos. Os monitores, alunos que se destacam e ampliam os seus objetivos em sala de aula, são convidados pelo professor a exercer essa função junto aos colegas. Alunos que apresentam dificuldades na compreensão, interpretação dos conteúdos trabalhados,

---

<sup>18</sup> Escola Cruzeiro localiza-se no Rio de Janeiro e pertence a Rede Sinodal de Educação.

são convocados a trabalhar com os monitores. Cada aluno monitor tem um ou dois alunos para monitorar.

Tais situações são realizadas em sala de aula durante o percurso normal da aula, na parte da manhã e da tarde, semanalmente, ou em horário específico. Em uma semana, eles trabalham com os monitores; na outra semana, com o professor e os monitores. Mesmo quando os alunos trabalham sozinhos, as atividades são planejadas pelo professor. Uma vez por trimestre, realiza-se uma reunião entre professor e monitores para avaliar o trabalho, redimensionar práticas e estabelecer os objetivos com os orientandos.

Essa estratégia já vem sendo trabalhada há mais de três anos na escola e tem trazido muitos benefícios: alunos monitores sentem-se valorizados com o seu conhecimento e com o trabalho que realizam; alunos monitorados sentem-se extremamente à vontade em tirar suas dúvidas, fazer questionamentos e acabam, muitas vezes, compreendendo antes a explicação do monitor do que a do professor. Os alunos monitorados manifestam verbalmente seus sentimentos sobre a aprendizagem: *“ah, agora eu entendi”*, *“é só isso?”*

Em sala de aula, também se observa que a prática é possível, desde que o professor reconheça a heterogeneidade da turma, abra e amplie espaços de discussão nas diversidades existentes e trabalhe de forma integrada com todos os alunos.

*“...Com o S é bem individualizado, geralmente as atividades que ele faz junto, são ligadas ao que a gente está trabalhando. Para ele também não ficar totalmente perdido. Então tu consegues puxar ganchos do que tu estás discutindo e fazer atividades individualizadas para ele. Às vezes surge na hora, ele sai com alguma coisa e dá para aproveitar. Então surge na hora....”* (Professor G)

Nas observações de aula em que está o aluno S, percebe-se que o professor, mesmo quando está explicando um conteúdo de 6ª série, como a classificação científica dos animais, dá espaço para as perguntas do aluno: *“onde está o lobo?”* *“Filo? É que nem figo, eu como figo”*, *“qual bicho morde?”*

O professor pára sua aula, responde as perguntas do aluno, solicita que outros procurem, juntamente com o colega, os bichos que mordem, dá uma atividade escrita no caderno e assessora o aluno.

Em outra situação observada, a turma havia falado sobre o cérebro. Na aula seguinte, o aluno S trouxe um livro em que havia figuras do cérebro. O professor

mostrou o livro do aluno e este relatou que o cérebro estava dentro da cabeça da pessoa, que não se podia tirar o cérebro de dentro da cabeça e que seu pai fazia cirurgias no cérebro (seu pai é neurologista). Com isso, um outro aluno trouxe a informação, vista em uma revista, de que estavam sendo feitas cirurgias no cérebro com o paciente acordado, e assim a discussão foi aprofundada, a partir de uma situação trazida pelo aluno S.

Assim, a individualização da didática, como prática inclusiva, contempla a sugestão de Hinz e Boban (2005a) de que se leve em consideração os níveis emocional, social e do ensino.

Isto evidencia a importância de o professor organizar as interações e as atividades de modo a que cada aluno vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. Assim o professor se torna não um mero transmissor de informações, mas um mediador da construção do conhecimento no espaço que se cria entre ele e seu aluno (PERRENOUD, 2000). Além disso, pode sentir-se bem e aceito no grupo de trabalho e promover a interação social para o seu desenvolvimento integral.

### **Individualização da avaliação**

A avaliação tem sido constantemente discutida e redimensionada, a fim de que sirva de instrumento orientador nas intervenções do professor na mediação da construção de aprendizagem do aluno. Mesmo assim o professor sente um dilema ainda maior no momento de avaliar aquele aluno com uma necessidade educativa especial. Como fazer? Isso remete a um diálogo entre os professores B, S e L:

*“Ele pode até acompanhar a turma, mas nós não podemos querer que ele chegue lá como os demais.*

*- Mas como tu sabes o quanto ele pode conseguir?*

*-Ele vai te mostrar através de perguntas e respostas, dos testes, das avaliações, dos questionamentos, dos trabalhos dentro de grupos, em sala de aula, das perguntas que ele faz... tu vais tendo esta noção do quanto este aluno é capaz. Até onde ele pode chegar.*

*- Uma sugestão não cobrar o que não sabe, mas ele tem que acreditar... que eu vou conseguir. Enquanto não sair disso, a gente só está discursando.*

*- Na verdade, a forma de trabalho não está batendo com a avaliação.”*

A escola organiza a avaliação a partir de elementos de observação dentro de cada componente curricular, que permitem explicitar os conhecimentos, as habilidades e as competências trabalhadas durante o período. Além disso, estes indicam ao aluno e à família o desempenho escolar e a interpretação das menções obtidas, possibilitando a ampliação de objetivos ou a busca de soluções para as dificuldades encontradas pelo aluno.

A expressão dos resultados de avaliação<sup>19</sup> é formalizada e comunicada periodicamente aos pais e aos alunos, mediante boletim trimestral com os resultados da avaliação expressos em forma de menções:

Plenamente Satisfatório (PS) – o estudante alcançou plenamente os objetivos estabelecidos pelo componente curricular.

Satisfatório (S) – o estudante alcançou parcialmente os objetivos estabelecidos pelo componente curricular.

Não Satisfatório (NS) – o estudante não alcançou os objetivos mínimos estabelecidos pelo componente curricular.

É o que mostra a fala do professor S:

*“O que a gente tem são os nossos critérios de avaliação. E eles nos vão responder de acordo com o que a gente propõe, cada um dentro do seu estágio de desenvolvimento.”*

*“Eu não posso dizer que ele não sabe. O aluno S me surpreende, que bom porque ele extrapolou as minhas expectativas.”*

A avaliação necessita estar inserida no processo educativo. A partir das observações e das informações obtidas, permite redimensionar as intervenções, tendo em vista as metas educativas e as reais necessidades dos alunos. Nesse enfoque, com atenção à diversidade, as informações sobre as ações do aluno, iniciativas, potencialidades, ao lado dos registros dos fatos observados, tornam-se subsídios para uma prática educativa coerente com a realidade educacional. Além de indicadores para a ação do professor, os registros são elementos importantes para serem compartilhados com as famílias e com os próprios alunos.

---

<sup>19</sup> Informação retirada do Projeto Pedagógico da escola (2001).

Dessa forma a avaliação emerge com um outro sentido, com resultados que servirão como indicadores das necessidades dos alunos e como diagnóstico da saúde do processo educacional. É uma avaliação vista como forma de atividade humana formadora, o que pressupõe um modelo de interação professor-aluno.

Wocken (2003b) ressalta claramente que, na escola integradora, não existem notas nem reprovação. Se os objetivos são diferentes, a avaliação obrigatoriamente deve ser diferente, descrevendo qualidades e competências da criança e não limitações e dificuldades.

O projeto pedagógico da escola (2001) prioriza a avaliação formativa, compreendida como a articulação entre a observação e a intervenção em todas as situações de aprendizagem e não apenas em situações pontuais estabelecidas pelo professor. A prática da avaliação formativa supõe a diferenciação do ensino, que “começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades de cada aluno” (PERRENOUD, 1999, p. 123).

De acordo com Hoffmann (1996, p.31):

Não há como se falar em ação avaliativa, como acompanhamento e mediação, que não aconteça no cotidiano da ação educativa e que não absorva a dinâmica da construção do conhecimento. (...) Mediação significa um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história do aluno em seu processo.

A idéia de reflexão na ação e sobre a ação é um processo contínuo do trabalho docente. O professor necessita constantemente rever a sua prática e promover ações provocadoras, que desafiem o educando a refletir sobre as noções estudadas e as situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos, encaminhando-se a um saber científico e a novas descobertas. Para isso, faz-se de suma importância ter formas diferenciadas de avaliar, como comenta o professor S:

*“Ano passado um aluno com Deficiência Auditiva, que não entendia as ordens dos exercícios, era que nem para a gente ler japonês, havia entendido a moral do livro que ele*

*tinha lido, só que as palavras, as perguntas atrapalhavam o registro, a maneira de ele responder. Ele sabia me contar o que ele leu, interpretou, pegou a moral da história, só que a forma como foi feita a avaliação teve que se mudar. Então ele escreveu sobre o livro, e as perguntas foram feitas de maneira mais compreensível para ele.”*

Também foi possível perceber, nos momentos de observação de aula e nas entrevistas com os professores, situações em que não é feita a individualização do ensino em sala de aula, pelo fato de o professor considerar que o aluno acompanhe como os demais colegas, mas em momentos de avaliação ocorre uma prática diferenciada. Nesse caso, o aluno H compreende e assimila os conteúdos trabalhados em sala de aula, mas não participa de atividades de grupo, discussões, questionamentos, isolando-se da turma, o que fica evidente pelo seu diagnóstico de Autismo.

*“O H é um caso que acompanha o que é feito em sala de aula, mas quando eu vou avaliar... O H dentro do que eu sei que ele consegue a avaliação dele não vai ser igual à avaliação do P, mesmo que ele fez o mesmo trabalho, enfim. Então meus critérios são diferentes, são diferentes para o H.” (professor G)*

Como esta não é uma prática muito comum em sala de aula a que nossos alunos estão habituados, é necessário trabalhar essas questões na turma, pensando que alguns possuem e necessitam um sistema diferenciado de avaliação. Para os alunos que, nessa faixa etária têm características marcantes no que diz respeito à adolescência, criam-se mais polêmicas. Ao mesmo tempo em que se mostram responsáveis pelo que fazem, por vezes sentem necessidade de confrontar a autoridade do adulto, sendo muito críticos, quando expõem suas idéias.

Para isso é importante o professor esclarecer muito bem a proposta de atendimento às diferenças que se apresentam no decorrer do processo de aprendizagem, fazendo com que cada aluno se desenvolva de acordo com suas capacidades e seu próprio tempo de aprendizagem. Assim o professor G procura esclarecer esse aspecto para uma turma:

*“..Tem que explicar bastante, volta e meia eu faço a relação com o basquete. O basquete está bem presente, eles conseguem entender e eu pergunto assim para eles. Eu não sei jogar basquete, não sei nada de basquete e aí eu vou no treino de basquete e vou jogar basquete com o Vitinho, (nome de um dos atletas do time de basquete da escola CEAT/BIRA) e nós estamos no treino. Eu posso dar o máximo que eu conseguir, e talvez terminou o treino e eu fiz uma cesta, enquanto o Vitinho faz com uma facilidade as cestas. Se o professor fizer a avaliação do treino e me comparar sempre com o Vitinho, bom, meu parâmetro é o Vitinho, então eu nunca vou ser um PS (plenamente satisfatório), vou sempre*

*ser um NS (não satisfatório) porque eu não consigo e o Vitinho sempre vai ter PS (plenamente satisfatório) mesmo que ele nem esteja muito a fim de fazer.*

*Como fica isso? Eu posso ser comparado a ele? Não, não pode. Por quê? Então como é que tem que ser a avaliação? Ah tem que ser de cada um. Isso tem que trabalhar muito...”*

Portanto, a avaliação deixa de ser instrumento de classificação, seleção e exclusão social para tornar-se uma ferramenta para professores, acompanharem e enriquecerem o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, comprometidos com a construção coletiva de uma escola de qualidade para todos.

Wocken (2003b) oportunamente refere que, se não houver a individualização do ensino, não é possível fazer uma escola inclusiva. Para o autor é necessário “cabeça nova, nova consciência”<sup>20</sup> na escola, no corpo docente e diretivo para que as práticas inclusivas sejam inseridas no dia-a-dia escolar.

### **Redução numérica**

Na escola alemã, a redução numérica é condição básica para a educação inclusiva, e esta é uma preocupação observada pelos professores na escola pesquisada, conforme relato do professor G:

*“O número de alunos em sala de aula deve ser considerado no atendimento aos alunos com deficiência”.*

Todas as turmas observadas, com alunos com necessidades educacionais especiais, possuem em torno de 30 a 35 alunos. Isso, sem dúvida, torna-se um limitador para o professor: é quase impossível atender a todos os alunos, respeitar seu ritmo, tempo, desenvolvimento num universo tão amplo. Este é um desafio muito grande no trabalho com os alunos, como comunica o professor S:

*“Cobrar individualmente de cada aluno critério de avaliação numa turma de 30 alunos é muito difícil. Mesmo quando o critério é igual”.*

---

<sup>20</sup> Informação verbal proferida na palestra Perspectivas para o futuro da educação especial. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 05/11/2003.

Ou como testemunha o professor L:

*“É, aqui tem um dilema particular meu. Eu estou bastante confuso com isso. Na verdade eu acho que a avaliação deveria ser mais individualizada, levando em conta o caminho já percorrido, os avanços, o que o aluno pode, mas em uma turma com 35 alunos tu não consegues fazer isso, tu não consegues ter uma avaliação individualizada.”*

Fica claro, no relato, que existe o interesse em promover momentos de individualização do ensino e da avaliação, realizando práticas diversificadas em situações diferenciadas de aprendizagem, porém o excessivo número de alunos por turma representa um elemento limitador ao trabalho do professor.

Na escola, observa-se que não existe uma redução numérica nas turmas com alunos com necessidades educacionais especiais. A direção da escola estabelece o número máximo de alunos por turma, sendo igual para todas as turmas da série, conforme mostra o quadro a seguir:

**Quadro 10: Número de alunos por série**

SÉRIE	NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS
5ª série	32 alunos
6ª série	33 alunos
7ª série	35 alunos
8ª série	35 alunos

Fonte: Colégio Evangélico Alberto Torres

No contexto alemão, conforme Wocken (2003a) o número de alunos em média, por sala de aula, é de 20. Além disso, as classes de inclusão que recebem alunos com dificuldades significativas na aprendizagem, na linguagem ou na conduta (Hiperatividade, agressividade, isolamento....), têm as vagas computadas em dobro ou triplo. É o caso também da Itália onde existe a limitação numérica de, no máximo, 20 alunos para as classes com alunos com necessidades educacionais especiais.

### 4.2.3 Reflexão sobre a prática cotidiana

O terceiro eixo trata de:

- condições de trabalho;
- benefícios e dificuldades;
- expectativas educacionais dos professores.

#### Condições de trabalho

Especialmente no processo de uma educação inclusiva, é fundamental o professor ter o suporte para o trabalho. Hinz e Boban (2005a) dizem que a práxis da educação inclusiva exige reflexão e planejamento comum de todos os participantes, sendo responsabilidade da pedagogia e de todos os professores.

Trabalhar no contexto da sala de aula, com uma turma de alunos, em que se consideram as individualidades de todos os alunos, com necessidades educacionais especiais, exige a convocação de aspectos que compõem o papel do professor, citadas por Freire (2002), como a criticidade sobre a prática pedagógica; a corporeificação das palavras pelo exemplo; o risco, aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação; a consciência do inacabado; o respeito à autonomia do ser do educando; o comprometimento; o saber escutar e a disponibilidade para o diálogo.

A escola pesquisada tem, em seu projeto pedagógico (2001), a concepção de que a aprendizagem pretendida compreende o ensino como potencializador de todas as capacidades da pessoa. Para isso as práticas de sala de aula devem superar uma visão estática e descontextualizada do ensino, considerando que as construções em relação à aprendizagem são mediadas pelo modo de aprender dos alunos e de ensinar dos professores. Baptista expressa que “a escola, transformada em laboratório de conhecimento, torna-se um espaço de ação contínua que deve subsidiar a reflexão como ato propulsor de avanço” (2002, p.13).

Tendo em vista o ensinar, pôde-se observar que, para o professor, muitas vezes, lhe falta embasamento sobre o processo de conhecimento dos alunos. A

concepção de aprender e não aprender fica restrita a uma forma de ensino, muito baseada na experiência e vivência do professor, conforme esse testemunho do professor L:

*“Eu me baseio na experiência já vivida. Eu acho que é um motivador para mim encarar estes desafios em ser professor de alunos especiais. A primeira vez que eu tive esses alunos foi difícil, muito difícil, mas eu acho que a energia daquele aluno, o que ele passava para mim, me motivou a trabalhar. Talvez se fosse um aluno desmotivado, com astral para baixo eu teria não encontrado tantas forças como eu encontrei. Mas com esse aluno foi fantástico.”*

Na prática pedagógica, é primordial que o professor saiba como ocorre o processo de aprendizagem e como ele se dá, assim como conhecer as etapas do desenvolvimento humano e suas relações com a aprendizagem.

Percebe-se, nos relatos dos professores, uma lacuna na compreensão do processo de aprendizagem do aluno. Até porque, pelo que se observou, o conhecimento não é algo que pode ser apenas compreendido a partir de um enfoque, pois é necessário o saber das várias ciências. Como as crianças ou adolescentes aprendem? Perrenoud (2000) cita que a pedagogia diferenciada deve enfrentar o problema de base, a escola precisa instaurar o diálogo sobre o saber e a aprendizagem.

Para que uma atividade seja geradora de novas aprendizagens, tanto para o aluno como para o professor, é preciso gerar um desafio para esse sujeito. Na pesquisa, os professores, quando relatam seus sentimentos em relação ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, vêem o processo de ensino e aprendizagem desses mesmos alunos como um desafio. É o que ilustra o relato do professor S:

*“... Eu não vou dizer que eu me sinto preparado, mas eu me sinto disposto, desafiado, eu sou muito curioso, eu não tenho medo de enfrentar isso. Eu só vou poder me arrepender do que eu não fizer. Eu não sei se eu estou preparado para isso, mas eu estou atento ao que ele está me mostrando, querendo.”*

O desafio proposto no trabalho, carregado de curiosidade, disposição e atenção, mesmo para o professor que não tem o conhecimento e os instrumentos didáticos necessários, mas que cria um vínculo afetivo com o aluno, é muito mais eficaz do que para um profissional com formação que não consegue estabelecer relação afetiva nem comunicar-se com o seu aluno.

O desenvolvimento, conforme Vygotsky (1997), pressupõe a construção do conhecimento através das interações do indivíduo com o seu meio, de forma dialética. Nessa perspectiva, o conhecimento elaborado em sala de aula passa por construções individuais e coletivas. Esta concepção tem, entre seus princípios, o diálogo o qual é desenvolvido ao mesmo tempo em que é oportunizada a cooperação, a união, a organização e a busca de soluções.

Deve-se considerar o aluno como um indivíduo único, com história singular, com um modo autêntico de pensar e de agir, que está em constante crescimento. Através da interação com os outros, é capaz de desenvolver potencialidades e construir seu conhecimento, a partir dos desafios que lhe são propostos.

Para Vygotsky (1997), a experiência de aprendizagem entre crianças ditas normais e crianças com deficiência tem um imenso futuro. Para tanto, as crianças ditas deficientes devem poder ter uma participação ativa e dinâmica da vida, possibilitando uma interação com o mundo em que estão inseridas.

É fundamental, então, que o professor conheça as teorias do conhecimento e os vários enfoques de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo. Hinz e Boban (2005a) defendem a idéia de que o estudo, a reflexão e o planejamento devem ser comuns a todos os participantes, ou seja, a todos os professores que fazem parte da escola.

Na pesquisa, foi possível perceber que, quando o professor desconhece como se dá a construção da cognição no aluno, passa a idéia de incapacidade de certos sujeitos, não avançando nas hipóteses de construção do conhecimento. Nessa ótica, a escola é apenas considerada como um espaço para conviver e ser feliz.

Assim, ao observar uma tarefa dada pela coordenação pedagógica aos professores do aluno S, o qual necessitava a ajuda de apoio intensivo, houve uma certa perplexidade, quando foi colocado o desafio de desenvolver a cognição deste sujeito.

Por essa razão, foi lançada aos educadores uma seguinte tarefa: quais são as metas de trabalho para com o aluno S? Em um primeiro momento, os professores trouxeram questionamentos, mostrando o não entendimento da proposta de trabalho. A coordenação questionou todos professores acerca daquilo que, dentro do componente curricular, cada um iria estabelecer como critério para o trabalho com esse aluno. O desafio gerou uma ansiedade no grupo de educadores, que a

cada bimestre realizavam a avaliação do aluno, sempre mencionando que ele estava bem integrado, feliz, com relacionamento satisfatório com colegas e professores.<sup>21</sup>

Assim, muitas das atividades até então desenvolvidas priorizavam aspectos sociais e motores do tipo, recorte, colagem e pintura. Embora essas atividades sejam importantes, é necessário ir além, e buscar o desenvolvimento das estruturas mentais, e este foi o objetivo de trabalho que a coordenação lançou ao grupo de professores em relação ao aluno S.

A avaliação desta atividade não se tem ainda, por estar ocorrendo durante o período de realização da pesquisa, porém pela reflexão que a tarefa trouxe sobre a prática, exigindo dos educadores uma mudança na forma de ensinar, a proposta já pode ser reconhecida e destacada.

Isso remete a Hinz e Boban (2005a, p. 46), quando dizem “que, se houver planos de ensino, que seja para cada criança”. Os autores sugerem novos procedimentos que envolvam ativamente as crianças e que se voltem para as diferentes considerações.

A aprendizagem pressupõe uma participação intensa de quem aprende, implicando, para isso, que o aluno leia, pesquise, reconstrua experimentos e conceitos, de forma cada vez mais autônoma. Considerando ainda que, em uma mesma turma, nem todos os alunos vivem a mesma experiência, haja vista a diferença de nível, de relação com o saber, de disponibilidade, de história pessoal, torna-se necessário, em muitos momentos, um ensino diferenciado, que leve em conta o percurso de formação de cada um.

Pelas ações da escola e pelos testemunhos dos professores, é possível perceber a intenção pedagógica de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Essa caminhada da escola foi iniciada em 2000, com práticas educativas de atendimento às individualidades, como, por exemplo:

- grupo de estudos: espaço de reflexão a respeito de temas relativos à educação inclusiva, sendo uma das peças-chave que auxilia na configuração do trabalho educativo.

- reuniões entre os serviços de apoio e os professores: espaço de intervenção que permite ao professor falar das questões que o angustiam ou das situações em

---

<sup>21</sup> Expressões retiradas dos pareceres descritivos de 2006 do aluno S.

que encontra dificuldade, tanto no que se refere à turma com a qual trabalha e a seu funcionamento, quanto a algum aluno em particular.

- laboratório de aprendizagem: espaço oferecido ao aluno para avançar e aprimorar conhecimentos, idéias, habilidades e atitudes, através de desafios e estratégias de trabalho que envolvem diferentes áreas do conhecimento.

- professor de apoio: interlocutor que busca proporcionar aos alunos as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento, respeitando as singularidades de cada aprendente.

Mesmo já tendo práticas inclusivas inseridas no seu cotidiano, a escola ainda não contemplou um momento de formação continuada diretamente relacionada a todos os professores. O trabalho existente está mais voltado ao contexto da turma, à atuação dos professores que estão com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, e não a um trabalho de inclusão relacionado a todo corpo docente.

*“O que eu, professor, deveria saber sobre as diferenças? Eu não sei como ensinar a um menino surdo a regência verbal?”*

- *“Da mesma forma, o que eu, professor de português, sei sobre Autismo para trabalhar, por exemplo, compreensão de texto? O que eu faço com ele?” (Professor B)*

Para poder dar subsídios ao acompanhamento do trabalho docente em sala de aula, conforme o relato do professor B, a escola proporciona momentos de reuniões de professores por nível, quando são trazidos referenciais teóricos para o trabalho com alguns alunos, como no caso do aluno S (Síndrome de Angelman) e do aluno K (Deficiência Auditiva), bem como especificidades em relação às suas limitações e potencialidades. Aliás Wocken (2003b) já referira que todos os professores devem estudar as dificuldades de aprendizagem, as necessidades educacionais especiais que seus alunos apresentam.

Nesses encontros, a escola procura transmitir aos professores estratégias de trabalho com os alunos em sala de aula, discussões sobre as dificuldades enfrentadas, além de mostrar dispositivos que cada um cria dentro do processo de ensino e aprendizagem. Tais reuniões são orientadas pelos serviços de apoio da escola, serviço de psicologia, orientação educacional, coordenação pedagógica e vice-direção.

Alguns professores procuram mais informações a respeito da limitação do aluno por conta própria, como relatam os professores G e B:

*“...quando o aluno V veio, eu procurei encontrar o que era, o que dava para fazer, até onde poderia ir, de uma forma empírica. Tu comesças daqui a pouco a tentar, com as tuas experiências, como tu consegues chegar. Mas eu acho bem desafiante.”*

*“... eu acho que falta toda parte teórica. Eu acho que a gente faz as coisas, eu procuro fazer da melhor forma possível, mas muita coisa é na base da intuição. É muito intuitivo. É o que eu percebo na criança, o que eu olho e eu acho que aquilo vai funcionar, mas não é com embasamento teórico.”*

Foi possível perceber a falta de uma formação continuada no que tange à área de atuação, às concepções de aprendizagem e ao fazer educativo do corpo docente, e isso tem trazido dificuldades ao trabalho dos educadores, que têm feito a prática pedagógica a partir de experimentações, testagens, ou seja, aprendendo com o aluno. Para alguns, pode parecer um trabalho irresponsável, pois gostariam de ter mais subsídios e até receitas prontas; para outros, no entanto, parece ser o desafio do trabalho, como mostra o relato a seguir:

*“Preparado acho que a gente nunca está, mas eu me sinto desafiado, eu não teria motivo para não topar o trabalho se aparecesse. Preparado acho que não, porque a gente não sabe o que vai ser, como vai ser, mas eu me sinto desafiado.” (professor G)*

Durante o desenvolvimento da pesquisa, o professor constantemente se questionou sobre o aluno, a sala de aula, a sua prática, pois muito do que parecia ser regra, determinado, passou a ser contestado. Como professor, cada um passa a conviver e a ver suas impossibilidades no processo de aprendizagem de algumas crianças, principalmente com uma criança com necessidade educacional especial.

Os professores deixam claro que, em um primeiro momento, a inclusão desestabiliza-os, como testemunham os professores S e T:

*“Tudo que é diferente te desequilibra e tu entras em crise. Depois tu acomodas e neste acomodar vais ter o crescimento. Então as diferenças fazem a gente crescer. A gente tem que dar oportunidade para essas diferenças aparecerem. Porque estas crianças que a gente diz que são incluídas, na verdade elas nos estão mostrando um pouco mais a diferença que elas têm. Todos nós somos diferentes de uma outra forma.”*

*“A gente está falando de inclusão. Isso também incomoda muito a gente como professor também. Não é tudo lindo e maravilhoso... A escola tem que cuidar para não somente abrir suas portas. Porque vai mexer em uma estrutura também, mexe na estrutura*

*de trabalho do professor. Dentro do currículo, nas séries iniciais, tudo bem, é mais tranquilo, mas e no momento em que esta criança se depara com o Ensino Médio ou com o Ensino Fundamental? Fica mais difícil.”*

Tais sentimentos surgiram nas discussões e reflexões dos professores, e, por isso, a escola e os serviços de apoio precisam contemplar essas questões em momentos de reflexão e formação continuada com o corpo docente.

Acredita-se que o projeto de integração deva favorecer o suporte para processos que propiciem uma evolução dos alunos (todo o grupo), dos profissionais e da própria instituição. Como afirma Carvalho (2000, p.22), “é o viver com os outros que vai nos permitir dar significados e significações a tudo que nos cerca. Para que isso aconteça, é preciso que cada qual no seu viver com o outro se sinta aceito e ‘situado’, com o sentido de pertencer e o desejo de participar”.

*“Bom, eu não penso se é benefício ou não, é a vida. Eles são pessoas, nós somos pessoas, eles fazem parte da escola então, como professor, eles são meus alunos iguais aos outros. Eu não penso em ser benefício para mim. Para mim está sendo benefício, na verdade eu nunca dei tanta atenção a isso, a escola está trabalhando inclusão. A gente ficava muito na queixa. Então está sendo um benefício porque a gente está crescendo com isso, está vendo que isso é o mundo, é a vida.”*

O trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais provoca no professor uma mudança de atitude em sala de aula, com todos os alunos, uma vez que o professor começa a ver as particularidades de cada um. Ao falar sobre a mudança que este trabalho trouxe para a prática com o aluno, convém destacar as falas dos professores L e G:

*“...Principalmente em mim, como professor, a partir do momento em que eu tive alunos cegos e alunos surdos, minha aula mudou. O tempo não é mais o mesmo, a maneira como eu converso com as pessoas não é mais a mesma, como escrevo não é mais a mesma. Eu acho que mudou tudo, minha maneira mudou bastante de trabalhar em sala de aula.”. (Professor L)*

*“O aluno S mexeu muito comigo no ano passado. Como eu vou dar conta dele? Olha só o que eu estou dizendo: eu dar conta de tudo com ele. Por quê? Nós somos formados com aquela formatação que nos ensinaram de que eu tinha que fazer ele aprender; de que eu tinha que passar conteúdo para ele. A gente acha que tem que dar conta de tudo em sala de aula.” (Professor G)*

Para Carvalho (2000), o exame da prática pedagógica por parte de todos os educadores; o conhecimento das características do aprendiz bem como o contexto

no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre; a análise das atitudes dos professores frente ao seu papel e a verificação de todas as variáveis do processo educativo escolar, pessoas da escola, ambiente físico, recursos financeiros e materiais, família, comunidade, projeto pedagógico, propiciam a identificação das dificuldades.

Para isso Hinz e Boban (2005a) sugerem o trabalho em conjunto, em que, além da busca teórica, os processos de sala de aula, o envolvimento dos professores e o suporte a partir de suas experiências e vivências anteriores colaboram intensamente para a prática inclusiva.

### **Benefícios e dificuldades**

No ambiente escolar

O processo de inclusão na escola gera muitos sentimentos nos professores, sobre o que estão fazendo, que rumos a escola vai tomar, se existe consenso de todo o grupo ou apenas de uma parcela. Como alguns dizem, “é um caminho sem volta”, e isto aparece claramente nas citações dos professores:

*“E a escola? Não tem como voltar atrás? Voltar ao paraíso? O que nós estamos ensinando? Daqui a pouco, nós estamos ensinando, a-e-i-o-u e as coisas lá fora acontecendo desse jeito.”* (Professor G)

*“A inclusão desconstrói.”* (Professor L)

*“Muitas vezes se joga para dentro da escola, mas não se reinventa a escola. A escola continua com a estrutura que estava antes, cheia de outras coisas lá dentro que ela tem que dar conta e aí vem nossa crise, porque nós sabemos essas coisas todas e a gente não tem como dar conta de tudo.”* (Professor T)

Nessa medida, é necessário mudança, ressignificação do ato de aprender, conscientização e percepção de que o tempo que cada aluno experimenta é singular, de que cada um vive em diferentes ritmos e momentos. Na verdade isto não deveria acontecer somente diante do aluno com necessidades educacionais

especiais, embora às vezes somente o trabalho com esse aluno possibilite o reconhecimento dessas peculiaridades.

A proposta de inclusão implica diferenciar sempre, não contar mais com o preestabelecido, com o previamente planejado, romper barreiras e buscar a cada encontro corresponder àquilo que o momento e a criança traz. Segundo Santos (2002, p.4), “uma escola ressignificada no paradigma inclusivo deve romper o ‘conteudismo’ e contemplar flexibilidade, diferentes ritmos e habilidades no contexto educacional.” Este é um dos maiores fatores que gera a resistência nas escolas frente às diferenças mais acentuadas de alguns, pois, a formação do professor, é direcionada para o trabalho com a homogeneidade.

As trocas com os colegas, os serviços de apoio, a busca de ajuda são momentos muito importantes, pois significam uma escuta diferenciada pelo serviço de apoio, trazendo confiança e segurança para o trabalho em sala de aula. A escola necessita criar espaços dialógicos, para que dúvidas, medos e ressignificações da prática pedagógica possam ser examinados, discutidos em equipe, como rotina de trabalho.

A escola já passou por um período de não aceitar os alunos com necessidades educacionais especiais ou mesmo de convidar alguns alunos a se retirarem por entender que não tinha condições de trabalhar com determinados alunos. É o que mostram os relatos dos professores G e L:

*“O que está acontecendo com a questão da educação e na escola também? A gente não via, não tinha essas crianças, porque, quando a gente achava que não aprendia, saía da escola normal e ia para uma classe especial ou aquelas classes que vão avançando... de progressão, se convidava a sair porque não tinha condições. Gente, eu já dava aula aqui nesta escola quando a gente convidava algumas crianças a sair porque não tinha condições de acompanhar, ... não tinha condições, tinha que ir para um lugar que ele pudesse acompanhar.”*

*“Mas nós, como um grupo, como uma sociedade, não conseguimos mais excluir os anormais para fora. Eles estão aqui, estão conosco. Então não é uma estrutura que tem que ser diferente só no Alberto Torres.”*

Como já foi dito anteriormente, a escola iniciou seu trabalho numa proposta inclusiva a partir do ano de 2000, como ressalta o testemunho deste professor. Até então, o aluno com alguma limitação mental ou física, ou que necessitasse adaptações físicas no espaço escolar, não realizava a sua matrícula na escola. Da mesma forma aquele aluno com dificuldades na aprendizagem e que, por vezes, era

reprovado mais de uma vez, ou não se enquadrava no perfil de aluno esperado na escola, era convidado a sair.

Para Wocken (2003b) a integração é algo normal: é normal ser diferente. A separação é que é especial e deve ser justificada. Apenas com justificativa pedagógica suficiente, uma criança deve ser matriculada em uma escola especial. Nesse contexto, “o processo de integração é uma forma de organização social, ou seja, a integração deve buscar um sentido para todos os participantes, sejam eles o grupo ou o elemento a ser recebido” (BRIDI F<sup>o</sup>; BAPTISTA, 1998, p.33).

Dessa mesma forma, Wocken (2003b) afirma que a integração é tarefa de cada educador. O olhar do educador aceita a todos. A tarefa da educação não é seleção, é aceitação: aceitar as crianças como elas são.

A ação do professor no cotidiano escolar reflete as intenções educativas do Projeto Pedagógico. Mesmo estando na proposta pedagógica o respeito à individualidade dos alunos, os testemunhos dos professores L e G mostram que falta apoio da direção da escola, neste aspecto.

*“... é sério eu acho que vocês da área pedagógica têm que discutir muito isso com a direção. Daqui a pouco a escola diz bom agora deu para vocês.”*

*“É que o discurso econômico não é igual ao pedagógico.”*

O mesmo vale para a fala do professor B:

*“... o que eu vejo é o que eu disse outro dia, acho que às vezes são os professores que são inclusivos e não a escola. O que a gente procura incluí-los de toda maneira, preocupa como fazer este aluno crescer, se está dando conta, o que está acontecendo e, no entanto, existem coisas que são limitadoras para a gente.”*

Carvalho (2000, p.50) argumenta sobre esta questão relativa aos administradores escolares:

Para a maioria dos administradores, a inclusão está associada à expansão de matrícula, traduzida, estatisticamente, pelo aumento de vagas na escola, ou pelo número de alunos portadores de deficiência nas turmas do ensino regular, sem ênfase necessária à qualidade da resposta educativa da escola, para todos.

Nesse contexto, para os professores, a visão da direção da escola se pauta muito mais no sentido financeiro, nos gastos que a escola tem ao aceitar alunos com necessidades educacionais especiais, oferecendo recursos de individualização do ensino sem cobrar nada a mais na mensalidade desses alunos. É o que evidencia o relato do professor L:

*“Eu não vejo uma vontade política assim da direção em implantar isso. Eu vejo ações de professores e dos serviços de apoio. São ações individualizadas, tentativas de se fazer uma inclusão.”*

A proposta da educação inclusiva necessita do consenso de pais, professores e gestores, pois todos os alunos estão na condição de educandos: são aprendizes de uma escola que deve ser de boa qualidade para todos. Além de a escola estar integrada à comunidade, também é necessário conscientizar essa comunidade de que as limitações impostas pelas deficiências não devem ser confundidas com impedimentos, para não serem criados rótulos (CARVALHO, 2000).

Marchesi e Martín (1995) comunicam que as administrações educacionais precisam colocar a proposta de educação inclusiva entre os seus objetivos prioritários, contribuindo para que a educação seja de/para todos e para que o ensino seja mais individualizado e de maior qualidade.

Hinz e Boban (2005a) também defendem que os mesmos recursos disponibilizados para os alunos com necessidades especiais sejam direcionados para todo o sistema escolar. Isso quer dizer que as práticas inclusivas disponibilizadas por esta escola no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais possam ser trazidas para o trabalho com todos os alunos.

É importante perceber que o processo de educação inclusiva exige uma configuração muito maior do que somente a instituição escolar, pois, nesses tempos de crescente globalização da economia e mundialização da cultura, a sociedade toma outras configurações, produz novas necessidades e estabelece novas relações.

Neste momento paradoxal de intensas transformações tecnológicas e, simultaneamente, de grandes problemas e desafios, é fundamental a reflexão sobre o papel da escola. As mudanças na realidade atual exigem um modelo educacional em permanente abertura ao novo, ao dinâmico, ao interativo, sem esquecer a

formação humana. A necessidade de mudança na escola fica evidente na fala do professor S:

*“...Está aparecendo mais gente que tem dificuldades, que não tem respaldo, que tem problema emocional, famílias desestruturadas,... esses são a nossa clientela. Se nós não nos adaptarmos a isso...”*

Todo professor, como profissional da aprendizagem, deve ser especialista no aluno, enquanto ser que evolui, que constrói conhecimentos, que tem sentimentos e desejos e que traz para a escola sua bagagem de experiências de vida e informações. Carvalho (2000) cita que os professores, devem ter o cuidado de não se esconderem atrás de alguns limitadores, às vezes impostos por eles mesmos, o que gera acomodação do pensamento e da prática.

A inclusão tem colaborado para que nesta escola, e para muitas outras também, ocorra uma reflexão e uma discussão sobre os limites da escola, bem como uma concretização de mudanças, um outro jeito de ser escola, com novos lugares para alunos e professores. É válido salientar, porém, que este é um assunto que gera muitas resistências, dúvidas e inquietações no grupo de trabalho.

### Com os alunos

O aluno, no nível de escolaridade em estudo, apresenta características da adolescência inicial com toda a gama de contradições, inquietações e inconstâncias, desafiando o professor em sua prática e fazendo com que ele torne as aulas mais significativas.

Nessa fase do desenvolvimento, os alunos têm mais capacidade de abstrair fatos e conceitos, pois suas possibilidades de compreensão do mundo desenvolvem-se em função do pensamento lógico-formal. Nesse sentido, a contextualização e a relação com a realidade se fazem necessárias para a efetiva construção do conhecimento (PROJETO PEDAGÓGICO, 2001).

Na maioria das turmas observadas, os alunos não demonstraram resistência em aceitar e respeitar o colega que tem alguma diferença, fazendo o mesmo tipo de trocas que fariam com qualquer outra criança.

Nesse aspecto, Beyer (2002, p. 13) afirma que:

A convivência escolar em situações de integração cria um rico campo de aprendizagens, onde as crianças crescem, desenvolvendo habilidades tais como as de tolerância e da aceitação do outro, importantes para sua vida social e profissional futura.

Até pela faixa etária, a tolerância diminui e eles passam a ser mais críticos, o que parece natural, considerando que estão em pleno desenvolvimento dessa capacidade. Quando o aluno entra para as séries finais do Ensino Fundamental, há um acréscimo de expectativas sobre ele, há um peso grande sobre as suas habilidades em relação à aprendizagem, ao que a escola tenta transmitir. A partir deste momento, com o currículo por disciplinas e um professor especialista para cada uma, as diferenças tornam-se mais evidentes e passam a ser vistas como problemas, também pelos outros alunos, que muitas vezes não compreendem a razão das dificuldades do colega.

No entanto, pode-se observar que um dos pontos mais significativos sobre o trabalho de inclusão na escola é perceber que realmente acontece uma mudança de atitude por parte dos alunos, um respeito às diferenças que não precisa ser exigido, mas passa a ser natural.

Wocken (2003b) preconiza que deve ocorrer equilíbrio entre as crianças ditas normais e as crianças com necessidades especiais, que cada indivíduo deve viver a sua própria cultura e conviver com a dos outros.

Os professores, no seu trabalho, também percebem os benefícios para os alunos que possuem colegas com necessidades educacionais especiais, como mostra o seguinte relato do professor B:

*“Eu acho que essa troca se torna positiva neste sentido, de aprender a lidar, a conviver, de aprender com o diferente.”*

*“Eu acho que existe a vantagem da troca, da identificação do diferente, que é uma coisa que eles vão encontrar lá fora da escola também, o tempo todo vão encontrar pessoas diferentes. Não vão encontrar pessoas semelhantes, no sentido de que este aqui é igual àquele. Vão ter traços, mas não vão ser pessoas iguais.”*

Neste contexto, o professor exerce um papel fundamental na relação vínculo e aprendizagem do adolescente, pois a realidade do aluno é constituída de

situações vividas com os colegas e professores. Por exemplo, quando se estabelece uma comunicação entre determinado aluno e o professor, os demais ficam observando as reações de ambos, tendo em vista a atribuição de um juízo de valor, que geralmente se constitui em referência positiva ou negativa para a classe. Ou seja, quando o professor acolhe uma pergunta e encaminha a resposta de forma adequada, os demais alunos também se motivam para fazer outros questionamentos, abrindo-se espaços para vínculos e aprendizagens.

### **Expectativas educacionais**

Trabalhar com o incerto gera sempre uma expectativa muito grande. Como um aluno pode aprender em um grupo, seguindo sua própria trajetória? Por não conhecer muito bem as limitações e as potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, os professores projetam a expectativa do seu trabalho de várias formas.

Há aquele professor que possui a expectativa de o aluno relacionar-se e ser feliz, como relata o professor L:

*“Eles são felizes no tempo deles e no espaço deles. Eles são felizes.”*

*“Isso eu acho que depende do tipo de necessidade especial. Tem alguns alunos que tu podes projetar, sim, um crescimento na aprendizagem, um avanço principalmente na parte de relacionamento humano, de comportamento humano acho que a gente tem grandes crescimentos tanto o aluno com necessidade especial como o professor e a própria turma.”*

Outros esperam muitas vezes mais do que o aluno realmente possa fazer, desafios que talvez estejam fora das condições físicas e cognitivas:

*“Talvez eu queira mais do que seja possível dentro da realidade deles. Eu acho que se conseguirem dar conta do mínimo do que vão precisar para a vida deles eu acho que já é uma grande coisa. Mas eu sempre acho que se satisfazer com o mínimo é muito pouco. Então me frustro quando percebo que não chega aonde eu acharia que poderia ter chegado.” (Professor B)*

*“Que eles superem o que eu penso que são capazes de fazer. Na verdade no momento em que eu consigo, bom vou tentar isso com esse aluno e vejo que ele consegue fazer mais do que o mínimo que eu estabeleci, fico contente com isso. Bom, olha quanto cresceu e pode ser não só na questão de conteúdo, é nas questões das relações, da*

*convivência. Então se eles conseguem ir além do que a gente predeterminou digamos, acho que este é o objetivo. Ir além do que tu predeterminaste. (Professor G)*

Conforme Marchesi e Martín (1995), os professores que valorizam sobretudo o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos têm uma maior dificuldade em aceitar os alunos que não vão progredir com um ritmo normal nessa dimensão. Da mesma forma, a baixa expectativa em relação aos alunos no campo da aprendizagem terá influência nos ritmos de aprendizagem.

Para o professor, colocar-se no ponto de vista do aluno, conhecer a seqüência de experiências de vida que contribuíram para forjar a personalidade são percursos de formação individualizados, que contribuem para o trabalho com todos os alunos.

Perrenoud (2000) defende que o papel do professor consiste em orientar cada aprendiz para situações de aprendizagem carregadas de sentido e de regulação, coerentes com o próprio projeto e o itinerário pessoal.

Já as expectativas em relação à escola, ao trabalho de inclusão escolar como um todo dizem respeito não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também àquele que possa se sentir excluído devido a sua condição social, étnica, religiosa ou por outra situação. Por tudo isso, é importante que todos na escola se dêem conta das situações em que a exclusão possa se fazer presente, adotando práticas que as minimizem ou extingam.

É o que mostra o relato do professor S:

*“Minha expectativa é que a escola como um todo tenha esta visão de inclusão, não só para alunos que tem, que dá para ver que tem uma diferença, que veja a inclusão para aquele que é super inteligente. Na verdade a inclusão é para tu te sentires bem dentro da escola, tudo que a gente fizer para que tu te sintas bem na escola, faz parte do projeto inclusão, se tu és superdotado, se tu tens deficiência, motoras, físicas, mentais, inclusão é isso, é a escola, se nós chegarmos a isso, não sei se é utopia, mas a gente pode mostrar também e fazendo e não se preocupando muito com o que os outros vão dizer, não vão dizer, a gente está fazendo, a gente acredita nisso e a gente vê que vale a pena.”*

Para Santos (2002) existe uma confusão a respeito da inclusão, ora é entendida como um movimento a favor de uma escola democrática e justa, ora é vista como restrita à integração de certos grupos. É o que se pode perceber no relato do professor B:

*“Eu não gosto muito dessa coisa de inclusão, inclusão, inclusão, incluir todo mundo, que me parece que é mais um discurso de incluir alguns e não todos. Como escola a gente*

*precisa começar a se preocupar, a gente acaba se preocupando com aqueles que estão muito distantes dos demais, mas e os demais? Eles se sentem incluídos de fato? E quantas outras crianças que se sentem muito mais deixadas de lado.. Eu acho que a gente tem que cuidar um pouco com esta coisa de inclusão.”*

Por isso, a necessidade de trabalhar a escola sem formar guetos. A tarefa do professor é gerir a escola para que todos os alunos nela aprendam, mantendo a riqueza de suas diferenças (MEIRIEU, 1998).

*“A minha expectativa é boa porque eu sei que, se a escola tem um desafio, ela vai atrás.”* (Professor G)

Por diversas vezes os testemunhos falam de mudanças, não somente na escola, mas na comunidade escolar e na própria sociedade: A inclusão precisa extrapolar a área educacional, gradativamente precisa ser uma prática nos mais diversos contextos, e para isso cabe a todos tomar plena consciência, posicionamento e ação.

*“As pessoas entenderem que isso é importante e adotarem uma postura inclusiva, nos hábitos de direção, nos hábitos de organização da escola e depois na sala de aula, na comunidade. Os pais também devem estar preparados para a inclusão, alguns pais também são muito resistentes e acham que seu filho está sendo prejudicado com isso, eu acho que não há uma conscientização de todo grupo de que isso é importante.”* (Professor G)

Santos (2002), afirma que dentro da vida de uma instituição, qualquer problema ocorrido é de responsabilidade de todos e não apenas de uma pessoa ou de um segmento da escola. Um aluno que demonstre dificuldades na aprendizagem não deveria depender dos esforços apenas dos seus professores e, sim, de todos os participantes da escola, inclusive ele próprio, no sentido de sanar essas dificuldades.

A formação dos professores necessita ser repensada, para que se possam encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de qualificação das respostas educativas das escolas. Na verdade, professores foram capacitados para trabalhar com a homogeneidade, o que gera inúmeras resistências, dúvidas frente à diversidade, como demonstra o relato do professor G:

*“Eu acho que o primeiro passo seriam estudos, no sentido de conscientizar grupo de professores, grupo de pais, direção que isso é uma coisa importante, que é um caminho sem volta.”*

Sobre isso, Baptista (2001) preconiza que o caminho da mudança também deve ser inclusivo, ou seja, o construir junto requer disposição para dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de maneira integrada no processo de mudança da gestão e da prática pedagógica.

Wocken (2003b) sonha em “uma escola para todas as crianças”<sup>22</sup>. Para tornar esse sonho uma realidade, é preciso formular estratégias de pensar a educação e o currículo, levando em conta a relação entre produção do conhecimento e formação de identidades; levar em conta os desejos dos alunos e não os rótulos sobre eles, suas potencialidades, capacidades e não somente suas dificuldades. Não é um processo de negar a deficiência, a dificuldade, a limitação, mas, sim, de saber que há um ser humano para além disso.

Acima de tudo, para fazer parte do processo inclusivo e criar uma escola de qualidade para todos, é fundamental aceitar e valorizar a diversidade. Se não houver essa consideração importante, todo o trabalho se perderá nas posturas rígidas e engessadas de professores ou instituições.

---

<sup>22</sup> Informação verbal proferida na palestra Perspectivas para o futuro da educação especial. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 05/11/2003.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só me interessa o que não se pode pensar – o que se pode pensar é pouco demais para mim (LISPECTOR, 1991, p.104).

Na história brasileira, a democratização escolar é recente, e a educação inclusiva, mesmo tendo o suporte da legislação, ainda é um privilégio e não um direito de todos.

Há uma diversidade muito grande no que diz respeito ao entendimento de uma educação inclusiva. Algumas escolas estão fazendo uso dos aportes da legislação; outras estão iniciando um trabalho de conscientização de sua comunidade escolar; outras até já possuem experiências importantes ocorrendo; enquanto algumas têm total desconhecimento da situação.

Esta pesquisa, centrada na realidade de uma escola regular e privada, procurou analisar, com base em princípios pedagógicos inclusivos defendidos por alguns estudiosos alemães, um conjunto de estratégias na implementação de uma proposta inclusiva. Embora não reconhecidos internacionalmente, esses princípios estão de acordo com os padrões internacionais e com aquilo que vem sendo discutido e estudado no contexto da inclusão escolar.

A proposta de educação inclusiva alemã sugere algumas práticas como, por exemplo, a individualização do ensino e o sistema de bidocência. Cada uma dessas tem desdobramentos, diretamente relacionados à sala de aula, seja na metodologia, no currículo, no sistema de avaliação ou na docência.

A escola pesquisada tem-se permitido ampliar suas reflexões, aprimorando questões educativas e modificando o fazer pedagógico do professor, bem como ampliando o olhar a respeito de cada aluno em sua individualidade. Assim o processo inclusivo adotado caminha em direção a mudanças internas na escola, que são coerentes com alguns princípios pedagógicos inclusivos alemães.

Uma das dificuldades encontradas junto aos professores é, em muitos momentos, a sensação de solidão no trabalho de inclusão, ou seja, a presença desses alunos em sala de aula, juntamente com os demais, parece ser de responsabilidade única e total do docente. Nesse sentido, é preciso ponderar que a inclusão deve ser uma proposta de toda escola e não somente de algumas pessoas; deve integrar o dia-a-dia da escola, nas linhas e entrelinhas, para fazer com que todos – funcionários, alunos, professores, equipe diretiva – tenham a mesma linguagem e a mesma prática. Também a comunidade escolar, pais e pessoas que vivem o dia-a-dia da escola sem estar propriamente dentro dela, precisam ver e sentir a escola em um processo inclusivo.

Para isso é primordial um trabalho com toda a comunidade escolar, em que seja discutida ampla e abertamente a conjuntura educacional e os princípios necessários para uma escola inclusiva.

Em uma escola inclusiva, a figura do professor tem papel primordial no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores vivem um processo de aprendizagem que nunca termina: é sempre um estar sendo, um estar fazendo, um estar construindo. A formação continuada do professor deve ser privilegiada, além de abrir espaços dialógicos na escola para discutir e refletir sobre temas que os angustiam, e deve ocorrer durante o processo, sempre que se fizer necessária. A escola pesquisada, mesmo desenvolvendo práticas inclusivas, ainda não proporcionou a todo corpo docente um momento de estudo sobre os processos inclusivos.

A formação continuada não tem o intuito de transformar os professores em especialistas nas necessidades educacionais especiais, mas simplesmente dar-lhes condições de trabalhar e atender todos os alunos.

E mais, além de se trabalhar os processos para uma escola inclusiva, é necessário conhecer as concepções de ensino e aprendizagem e as teorias do conhecimento sobre a cognição humana.

Nessa particularidade, foi possível perceber que a maioria dos professores tem uma concepção de como se dá a aprendizagem do aluno, porém esta nem sempre é a mesma para todos os alunos, ainda mais quando se fala de alunos com necessidades educacionais especiais, dentro das mais variadas situações em sala de aula. Na formação acadêmica do professor, muitas vezes é abordada uma só dimensão, o que limita seu trabalho e impede uma compreensão adequada das

situações que se configuram a sua frente. Faz-se necessário ter uma visão mais aprofundada das teorias do conhecimento, a fim de contemplar a aprendizagem de todos.

A implementação de uma proposta inclusiva deve ser gradual e interativa, requerendo a participação do próprio aluno, do professor, do gestor na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. Para isso não existe um manual que a escola vai seguir no processo de implementação, cada escola deve criar as condições adequadas para o seu trabalho.

Assim a instituição também passa por um processo de adaptação, em seus aspectos físicos, materiais, curriculares, oferecendo um conjunto de situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno nas diferentes áreas do conhecimento.

Trabalhar no atendimento a todos e não somente a uma parcela dos alunos envolve novas configurações. É o caso, por exemplo, da figura do professor de apoio como recurso primordial da prática inclusiva. O trabalho de dois profissionais no atendimento aos alunos oferece uma resposta educativa adequada ao processo inclusivo.

Importante auxílio educativo para alunos e professores, o professor de apoio representa o suporte para o grupo e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença. Alguns professores permitem-se trabalhar de forma mais integrada com o professor de apoio, em termos de planejamento, execução de atividades e avaliação; outros consideram-no um auxiliar do seu trabalho. No grupo de 5ª a 8ª série estudado, essa prática é recente e, por isso, necessita ser analisada com maior profundidade, no tocante à função desse professor na sala de aula, aos objetivos de seu trabalho, às atribuições específicas. Também é preciso ressaltar que essa prática não pode ser forçada pela escola, na medida em que o professor precisa sentir necessidade deste trabalho em parceria. Os professores não podem considerar que a presença do professor de apoio em sala de aula reflita uma falta de capacidade sua na atuação ou mesmo que represente uma forma de avaliação. Até porque o sistema de bidoência tem revelado resultados muito positivos no trabalho, tanto no atendimento aos alunos, como no compartilhamento docente.

Na pesquisa, ocorreram momentos em que professor de apoio e professor da turma trabalharam com grupos diferenciados de ensino, e todos os alunos foram atendidos nas suas aprendizagens. Também houve muitas situações planejadas pelo professor, que, mesmo não tendo a presença do professor de apoio, atendia

individualmente aqueles alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, fazia um planejamento da aula, trazendo atividades diferenciadas, encaminhando o trabalho primeiramente com um grupo e após atendendo os demais. Nenhum aluno ficou sem trabalho: enquanto alguns faziam, por exemplo, uma compreensão textual individual; outros trabalhavam com o professor uma outra atividade específica. Também houve momentos em que apenas o aluno com necessidade trabalhava em uma atividade diferenciada, e os demais em outra atividade. Entretanto, esta prática exige que o professor tenha um conhecimento muito grande sobre a turma e sobre cada aluno, realize um planejamento que atenda a todos e disponibilize atividades diferenciadas em sala de aula, de acordo com os seus objetivos de trabalho com cada aluno.

No sistema alemão, o professor de apoio possui uma carga horária definida, que, aliás, constitui medida necessária nesse momento em que a escola se encontra no trabalho de bidocência. Até então o professor de apoio tinha uma carga horária e trabalhava aleatoriamente com as turmas em que havia alunos com necessidades educacionais especiais. Mesmo assim alguns professores necessitam de um tempo maior com o professor de apoio, dentro das dificuldades específicas encontradas em algumas disciplinas. Por isso é tão importante a previsão de carga horária para o professor de apoio.

Outro ponto a ser considerado é a formação do professor de apoio. Muitos podem pensar que esse professor deveria ter uma formação específica nas deficiências, o que é inviável; pois não existe um professor especialista para cada deficiência encontrada na escola. É importante então que o professor tenha uma formação acadêmica e procure aprimorar-se constantemente na área do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, lendo, estudando, participando de cursos, encontros e seminários; mas fundamentalmente que ele desenvolva um olhar e um escutar aguçado sobre cada aluno com que atua. Por isso é tão necessário um professor com flexibilidade em sala de aula, com planejamento e com atuação interativa, que vá ao encontro de alternativas diversas para o seu trabalho, que busque na prática dinamicidade e criatividade e que prime pelo trabalho em equipe.

Uma prática sugerida é a individualização do ensino. A idéia é propor um currículo comum para todo o grupo o qual possa ser individualizado para todos os alunos. Nessa perspectiva, os conteúdos não podem ser vistos como uma lista a ser

transmitida, pois a escola é responsável por um processo formador muito mais amplo do que apenas passar conhecimentos.

Essa prática apresenta dificuldades, primeiro pelo número de alunos em sala de aula. Sendo assim, a redução numérica em sala de aula deve ser levada em conta na prática inclusiva, pois, nessas condições, é quase inviável (isso porque, mesmo em turmas com 35 alunos, foram observadas práticas individualizadas de ensino sendo feitas sem a presença do professor de apoio, apenas com o professor titular) um trabalho que atenda a todos em suas individualidades. As práticas inclusivas no cenário europeu contam no máximo com 20 alunos, em turmas de alunos com necessidades especiais, e esta é uma consideração que precisa ser contemplada pela equipe diretiva da escola. A segunda dificuldade está relacionada à metodologia que os professores estão acostumados a trabalhar, normalmente com a mesma formatação, em que todos fazem as mesmas atividades, ocupam o mesmo tempo e ritmo de trabalho. O professor ensina e o aluno aprende. O professor, ao se dar conta de que não tem o controle de tudo que acontece com os alunos, com a aprendizagem, experimenta um sentimento, inicialmente, de insegurança, desconforto, falta de disciplina e desacomodação, e, em seguida, vai-se reestruturando a partir de reflexão, análise, estudo e trabalho em equipe, e percebendo-se como sujeito nesta caminhada.

Assim, ao se pensar na avaliação de forma diferenciada, é injusto avaliar todos da mesma forma, quando existem objetivos diferentes no trabalho com os alunos. Para o professor nem sempre é uma prática fácil de aceitar e compreender, pois, a partir de suas concepções, alguns consideram justo que todos sejam avaliados da mesma forma. Este processo necessita de reflexão, de se pensar individualmente cada aluno.

Convém ressaltar que, mesmo encontrando dificuldades, a individualização do ensino é possível também sob outras formas, como, por exemplo, o trabalho de monitoria. Alunos que se destacam na aprendizagem, ajudando aqueles que encontram dificuldades no dia-a-dia da sala de aula, desenvolvem uma forma de ensino mútuo, em que todos aprendem, ensinando os colegas e aprendendo com eles. Quem é monitorando, muitas vezes passa a monitor, pois estar no papel de ensinar o outro, permite também aprender mais. Esse trabalho de monitoria, que ocorre dentro da sala de aula, no período normal da aula ou no turno inverso, mostra a criação de alternativas que vão além dos princípios pedagógicos alemães.

Fazer a individualização do ensino e trabalhar de forma bidocente exige uma flexibilidade muito grande do professor e, para isso, não há uma receita ou um curso preparatório a ser oferecido. O fazer do professor deve estar adequado ao viver do aluno, e isso os professores participantes da pesquisa, se mostraram dispostos a demonstrar. É evidente que, na escola, há uma parcela de professores que não se sentem à vontade ou mesmo dispostos a essa tarefa. Compete então à equipe de trabalho mobilizar o maior número de professores, em uma prática inclusiva, propiciando momentos em que todos, no trabalho, respeitem o ritmo e o desenvolvimento do aluno, compartilhem experiências, vivências de sala de aula, falem sobre necessidades, conquistas e que possam perceber a viabilidade da prática.

Outro ponto a ser destacado é o trabalho em equipe, envolvendo professores de turma, professor de apoio, coordenação pedagógica, psicóloga da escola, enfim os serviços que a escola dispõe no atendimento a alunos, famílias e professores. O professor precisa de um suporte, de uma escuta diferenciada sobre o seu trabalho, e é essencial que esses serviços da escola contribuam com um olhar sobre a perspectiva do professor.

Por isso, a escola precisa ter a preocupação em garantir um percurso cognitivo de qualidade para todo o grupo de alunos, bem como favorecer um lugar de aprender onde todos se sintam aceitos, respeitados e, sobretudo, felizes em poder estar ali. Todos se sentirem bem na escola! Para isso, é essencial ao professor colocar-se no ponto de vista do aluno, conhecer a seqüência de experiências de vida que contribuíram para forjar aquela personalidade. O importante é ver a escola como um espaço em que todos se sintam incluídos: alunos, professores, pais e funcionários. Aliás, quando se fala em inclusão, acaba-se pensando sempre em alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto também se deve pensar naqueles alunos que, mesmo sem limitação aparente, não se sentem incluídos no seu grupo. Na escola pesquisada, há uma variedade socioeconômica grande entre as famílias, mas nem por isso as condições social, étnica, religiosa, cultural devem ser motivos de processos excludentes em sala de aula. Como escola, é necessário que todos se dêem conta desse fato e trabalhem de forma a diminuir e mesmo a extinguir tais situações.

A discussão e a prática de princípios pedagógicos para uma escola inclusiva pode gerar momentos em que não se sabe muito bem por onde continuar. Mesmo

assim, acompanhando o movimento da escola de ir e vir nos processos inclusivos, a processualidade e o estar junto dos profissionais, pode-se afirmar que a escola tem-se empenhado na reflexão e na discussão sobre seus próprios limites, sobre a possibilidade de mudanças, com novos lugares para alunos e professores.

Esta é uma proposta que deve ser levada a todos os níveis da escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sabe-se que, conforme a organização da Educação Infantil, há uma contemplação muito maior à diversidade do que aos outros níveis de ensino. Seja no trabalho direcionado ao desenvolvimento integral da criança, a rotina diária que envolve o cuidado, as brincadeiras e as situações de aprendizagem, orientadas pelo professor, as oportunidades de descobertas e resolução de situações-problemas, os percursos de sala de aula que não são fixos nem fechados, mas sim redimensionados, juntamente com os alunos, a partir dos interesses e necessidades coletivas e individuais, o relatório de avaliação, onde é descrito o momento em que este aluno se encontra no seu desenvolvimento.

Já de 1ª a 3ª série, quando o currículo está estruturado por atividades, percebe-se uma preocupação mais formal com os conteúdos, e, tendo um professor referência, é possível o acompanhamento direto do processo de aprendizagem de cada aluno: avanços e necessidades em relação aos objetivos trabalhados; vínculo afetivo entre professor e aluno, relatório de avaliação descritivo, evidenciando as potencialidades e não apenas as limitações. De 4ª a 8ª série, quando o currículo, mais compartimentado, passa a ser por disciplinas, a preocupação volta-se para os conteúdos a serem trabalhados, ou seja, cada disciplina com o seu conteúdo e estes, na maioria das vezes, sem relação nenhuma entre si. Como os alunos são maiores, a relação professor-aluno muda, às vezes como se um estivesse contra o outro, e o processo de avaliação passa a ser cobrado através de provas, cujo resultado é transformado em conceito ou em nota. No Ensino Médio, além das características muito parecidas com 4ª a 8ª série, ainda há a preocupação com o vestibular, a escolha profissional e o trabalho.

Há de se pensar que o aluno continua o mesmo, talvez até suas necessidades sejam maiores nesses níveis de escolarização e, por isso, acredita-se que a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental podem indicar caminhos para mudanças no sistema de ensino como um todo.

A mudança sempre se inicia pelos projetos pessoais de cada um ou pela vontade de integrar-se a um projeto coletivo. O objetivo deste trabalho é, justamente,

contribuir para uma escola que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em função delas. Uma escola que beneficie a todos, com sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade. Enfim, uma escola inclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações. In: **Anais do V Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial**. Niterói, 19 a 21 de junho de 1996.

(\_\_\_\_.). As razões e as estratégias para a integração escolar. Trabalho apresentado no **Seminário Nacional Escola Cidadã: aprendizagem para todos**. Porto Alegre, 9 a 10 de abril de 1997, p. 1-13.

(\_\_\_\_.); SKLIAR, C.. Inclusão ou exclusão. In: Schmidt, S.(Org) **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

(\_\_\_\_.); BOSA, Cleonice e col. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BEYER, Hugo Otto. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.8, nº 2, p. 157-168, jul/dez. 2002.

(\_\_\_\_.) **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

(\_\_\_\_.) Da integração escolar à educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.(org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

(\_\_\_\_\_.) Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, nº 248, 23 dez. 1996.

(\_\_\_\_\_.) **Conselho Nacional de Educação**. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

(\_\_\_\_\_.) Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades especiais**. Brasília: CORDE, 1994. 54 p.

BRIDI Fº, C. A.; BAPTISTA. C. R. Algumas implicações necessárias ao processo de integração social. **Cadernos Educação Especial**. Santa Maria/ RS, nº.12, 1998, p. 31-39.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2000.

COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES. **Projeto Político Pedagógico**. Lajeado, 2001.

EBERWEIN, Hans (Org.). **Einführung in die Integrations-pädagogik. 2.**(Introdução à Educação Integradora). Auflage, Beltz Verlag. Weinheim u. Basel. Printed in Germany, 2001.

EGGERT, D. **Von den Stärken Ausgehen ...: Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik**. Dortmund: Borgmann, 1997.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **O minidicionário da língua portuguesa**. 6ª ed. rev. e atualizada, Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FREIRE, PAULO **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 24ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GEHRMANN, P. **Gemeinsamer Unterricht – Fortschritt an Humanität und Demokratie: Literaturanalyse und Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderungen**. Dortmund: Leske + Budrich, 1999.

GLAT, Rosana & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

(\_\_\_\_\_)& FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão: MEC / SEESP**, vol. 1, nº 1, 2005.

HANKO, Gerda. **Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias – profesores de apoyo**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1993.

HINZ, Andréas; BOBAN, Inês. Da integração para a inclusão? **Revista Educação Especial**. Santa Maria/RS, nº 26, p. 43-48, 2005a.

(\_\_\_\_\_) **A Inclusão na Alemanha**. (tradução simultânea de Hugo Otto Beyer). Novo Hamburgo: Feevale, 25/08/2005b.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 7ª ed. Porto Alegre/RS: Mediação. 1996.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL (IECLB). **Relatório da Presidência ao XVII Concílio Geral**. Três de Maio/RS, 1990.

(\_\_\_\_\_) Conselho de Educação. **Parecer 02/01 de 31/08/01**. Brusque/SC, 2001.

IRIBARRY, Isac. N. O diagnóstico transdisciplinar como dispositivo para o trabalho de inclusão. In: Baptista, C. R. BOSA, Cleonice e col. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

KELLER, Alfred J. **Michaelis: dicionário escolar alemão: alemão-português, português-alemão**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

KÖBBERLING, A. **Integration in Hamburg: die Entwicklung der Schulversuche und grundlegende Erfahrungen. Integration von Behinderten und Nichtbehinderten Kindern in der Schule zum Institutstag der Fachschaft Sonderpädagogik an der LMU München**. Novembro, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida: pulsações**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 9ª ed., 1991.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCHESI, A. e MARTIN, L. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MC LAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

MEIRIEU, Phillippe. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Educação – **Revista da Faculdade de Educação da PUCRS**, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, mar. 1999.

MUTH, J. Die Flämning-Grundschule im Kontext der Ausbreitung integrativer Schulen. In: Projektgruppe Integrationsversuch. **Das Flämning-Modell: gemeinsamer Unterricht für Behinderte u. Nichtbehinderte Kinder an der Grundschule.** Weinheim, Basel: Beltz, 1988.

PERRENOUD, Phillippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

(\_\_\_\_\_) **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real.** Centro de apoio pedagógico especializado, Estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em [http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape\\_new/cape\\_arquivos/eventos1.asp.htm](http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp.htm). 30 de julho de 2004. Acesso em 09/01/2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva.** Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br> incluído no site em 10/11/2002. Acesso em 05/06/2007.

(\_\_\_\_\_.) Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Integração**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, ano 10, nº 22, p. 34-40, 2000.

STAKE, Robert. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras escogidas III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

(\_\_\_\_\_.) **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas V. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

WOCKEN, Hans. **O futuro da Educação Especial (Die Zukunft der Sonderpädagogik)**. Texto completo no CD do III Congresso Internacional Lassalista. Canoas: Centro Universitário La Salle, 05 a 07/11/2003a.

(\_\_\_\_\_.) **Perspectivas para o futuro da educação especial** (palestra com tradução simultânea de Hugo Otto Beyer e Johannes Doll). Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 05/11/2003b.

YIN, Robert K. **Case Study Research: design and methods**. Traduzido por: Ricardo L. Pinto. Adaptado por: Gilberto de A. Martins. London: Sage, 1989. Disponível em <[http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo\\_caso.asp](http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp)> Acesso em 23/01/2006.

## **ANEXOS**

### Anexo A

LAJEADO, março de 2006.

#### **UM CONVITE PARA VOCÊ PROFESSOR/A:**

Em março de 2005 iniciei a cursar o Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A linha de pesquisa da qual faço parte é “Processos de participação e exclusão em Educação Especial”. Tenho como orientador o professor HUGO OTTO BEYER.

Neste ano estou começando a desenvolver a pesquisa. Ainda não tenho o título, ou seja, o estudo está sem nome, mas irei realizar um trabalho baseado em pesquisa e ação, estudando categorias de uma pedagogia inclusiva baseada nos autores alemães Hans Wocken, Andréas Hinz e Inês Boban (referências da educação inclusiva no país de origem).

Para tanto, preciso da ajuda de vocês que estão em sala de aula. Procurarei trabalhar com um aluno de cada turma de 5ª a 8ª série, aluno este que ainda não selecionei, porém serão alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem, podendo ser repetente ou que tenha alguma limitação, seja física, cognitiva ou sensorial. Farei o contato com a família, explicando os objetivos do meu trabalho e apresentando-lhe um termo de consentimento.

Mas não posso fazer a pesquisa somente com os alunos, preciso de vocês, professores. Para isso, convido quem tiver interesse, a participar do trabalho.

Como será desenvolvido o estudo? Primeiramente irei expor a pesquisa e juntos estudaremos as categorias de uma pedagogia inclusiva. Para isso, teremos a orientação do professor Hugo Beyer. Além de observarmos e analisarmos o trabalho com os alunos, discutiremos, refletiremos e aplicaremos práticas inclusivas no nosso trabalho com os alunos selecionados. Para isso faremos encontros de assessorias, que poderão ser individuais ou em grupo, conforme horário disponível de vocês (apenas alguns terão que ser à tarde e com todos os participantes, quando se tratará de reunião de estudo). A idéia é poder complementar o trabalho do professor na sala de aula e colaborar na aprendizagem dos alunos, na perspectiva de uma educação mais inclusiva.

Se você tem interesse em aprender junto comigo, participe. Tenho certeza que faremos um trabalho muito interessante e, conforme meu orientador, inovador neste estudo. Preciso contar com a ajuda voluntária de 09 professores. Quem tiver interesse, venha falar comigo. Coloco-me à disposição para prestar esclarecimentos de dúvidas.

*Obs.: Fiz o convite desta forma, para que chegue a todos professores. Não fiz em reunião, pois se trata de algo particular, do meu interesse.*

*O trabalho foi aprovado pela direção da escola.*

Um forte abraço

**ROSÂNGELA**

Anexo B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado(a), portador(a) da carteira de identidade nº. \_\_\_\_\_  
expedida por \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, autorizo que os dados por mim  
fornecidos em entrevistas, reuniões e observações sejam utilizados para a análise e  
discussão na pesquisa que está sendo desenvolvida pela professora Rosângela Von  
Mühlen Maciel, intitulada **Educação Inclusiva: um estudo a partir de uma  
proposta inclusiva alemã**, com a condição de que minha identificação não seja  
revelada pela autora da pesquisa.

Estou ciente de que a minha participação na pesquisa desobriga o Colégio  
Evangélico Alberto Torres de qualquer vínculo trabalhista, por ser uma pesquisa de  
cunho acadêmico desenvolvida em nível de Mestrado no Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela aluna  
Rosângela Von Mühlen Maciel.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, podem ser sanadas com  
a pesquisadora que fica à disposição para prestar os esclarecimentos necessários.

Lajeado, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2006

\_\_\_\_\_  
Professor(a) participante da pesquisa

Anexo C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
UM ESTUDO A PARTIR DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA ALEMÃ**

**ENTREVISTA**

Nome: \_\_\_\_\_

1. O que é para você um aluno com necessidade educacional especial?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. O que pensa a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Para você, quais são os princípios necessários para fazermos uma escola inclusiva?

---

---

---

---

---

---

---

---

Anexo D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
UM ESTUDO A PARTIR DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA ALEMÃ**

**ENTREVISTA COM O PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA:**

- 1- Como desenvolver o currículo para alunos com necessidades educacionais especiais?
- 2- Como compreender os benefícios potenciais da integração das crianças com necessidades educacionais especiais na educação regular?
- 3- Você se sente preparado, com condições de trabalhar com uma criança com necessidade educacional especial? Em que sentido?
- 4- Qual sua expectativa educacional em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais?
- 5- Qual a importância do diagnóstico do aluno no teu trabalho?
- 6- Como tu vês no teu trabalho em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais, a possibilidade de fazer a individualização da didática e dos alvos? E da avaliação?
- 7- E a presença do professor de apoio nas tuas aulas? O que isto representa para você?
- 8- Em sua opinião, qual teria que ser a formação do professor para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?
- 9- “Toda criança tem condições de aprender”. Comente a respeito desta afirmativa.
- 10- Qual sua expectativa educacional em relação à inclusão nesta escola?

Anexo E



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
UM ESTUDO A PARTIR DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA ALEMÃ**

**OBSERVAÇÃO DE AULA**

Professor/a:

Componente Curricular:

Série:

Período:

Data:

1- A proposta da aula...

2- A interação e a participação do aluno na sala de aula...

3- A mediação entre aluno e professor/a? aluno com aluno...

4- Momentos de individualização do ensino. Como e de que forma ocorrem...

## Anexo F

### **CONCEPÇÕES NORTEADORAS E FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA**

#### Finalidade, Visão e Missão

O Colégio Evangélico Alberto Torres tem como finalidade educativa o desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho; a valorização do ser humano; a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, por meio de diversas formas de pesquisa e o desenvolvimento de habilidades e competências que instrumentalizem o aluno a interagir no e com o mundo em que ele habita.

Considerando a finalidade educativa que o CEAT desenvolve, a escola tem como visão: tornar-se um centro avançado de educação, gerador de conhecimentos e uma referência humana, cultural e tecnológica. A partir dessa idéia, a escola traz como missão: promover uma educação que reverencie a vida, vivencie valores e cidadania, respeite as diferenças, atuando como uma escola comunitária aberta às transformações da contemporaneidade e que garanta a todos condições para a apropriação do conhecimento.

Perante este contexto, a metodologia da escola deve basear-se na interação entre professor – aluno – conhecimento – realidade, onde o aluno é sujeito da sua própria aprendizagem. Para isso, acredito que as práticas de sala de aula devam superar uma visão estática e descontextualizada do ensino, considerando que as construções em relação à aprendizagem são mediadas pelo modo de aprender dos alunos e de ensinar dos professores.

#### Eixos Norteadores

Os eixos norteadores do projeto Político-Pedagógico do Colégio Evangélico Alberto Torres, humanização, conhecimento e inovação, traçam os caminhos pelos quais se desenvolve o trabalho institucional, buscando uma maior qualificação.

Compreende-se por humanização o processo de valorização do ser humano, que envolve suas relações com Deus, consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com a cultura, por meio de uma educação que desenvolve valores, atitudes solidárias, cidadãs e de respeito às diferenças. Esse processo busca atingir os seguintes objetivos: engajar-se em projetos sociais na comunidade: promover ações de aproximação e de integração entre direção, funcionários, professores, pais e alunos; promover a política da inclusão em toda a escola, oportunizando atendimento e respeito às diferenças; desenvolver na escola habilidades sociais e vida em comunidade.

Entende-se por conhecimento o processo de construção social do saber, o processo de significação cultural. A apropriação do conhecimento far-se-á pelas mais diversas formas de pesquisa e de significação da vida social, em que se oportunizará a produção do conhecimento, em todos os níveis e cursos oferecidos pelo CEAT. A ênfase dar-se-á nas três dimensões do conteúdo: o saber, o ser e o fazer. O conteúdo contextualizado e problematizado será o desafio para a produção e circulação do conhecimento, rompendo com a transmissão e marcando a participação ativa do sujeito no processo de significação cultural.

Nesse processo, os objetivos são: oportunizar aprendizagens significativas, por meio de conteúdos contextualizados e problematizadores nas três dimensões (ser-saber-fazer), que levam à apropriação do conhecimento, compreendido como prática de significação social; utilizar recursos e metodologia variada, inovadora e significativa, adequada à concepção de ensino e de aprendizagem de cada área do conhecimento, respeitando as hipóteses e conhecimentos dos alunos; priorizar uma avaliação que acompanhe o processo de aprendizagem de cada aluno, possibilitando a melhoria do ensino para que o aluno possa apropriar-se do conhecimento; reorganizar currículos nos diversos níveis de ensino, considerando as especificidades de cada necessidade educativa e as condições da escola e da comunidade.

Compreende-se por inovação o processo de abertura frente às transformações oferecidas pela modernização tecnológica e do conhecimento na área organizacional, administrativa, gerencial e pedagógica. Inovação desde a infraestrutura, novas formas de organização curricular, captação de recursos financeiros, pesquisas na área pedagógica, novos recursos didáticos até novas formas de vivência da cultura e de contato com diferentes expressões culturais. Os objetivos

desse processo são: proporcionar novas formas de organização curricular nos diferentes cursos oferecidos pela escola; investir na melhoria da estrutura física para atender às necessidades educacionais; buscar novos recursos didáticos e tecnológicos, promovendo uma constante adequação dos recursos disponíveis à proposta pedagógica; captar recursos financeiros por meio da instalação de novos cursos e outras formas de prestação de serviço educacional à comunidade.

O projeto pedagógico da escola expressa a identidade da instituição, a partir da reflexão da comunidade escolar, de seus anseios e suas necessidades, através das ações de todos os envolvidos, buscando desenvolver a coerência e a participação.

Vivendo neste tempo de intensas transformações e ao mesmo tempo de grandes desafios é que precisamos pensar sobre o papel da escola. A realidade atual exige um modelo educacional em permanente reconstrução e que, sobretudo priorize a formação humana.