

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

LETÍCIA NEUTZLING BENITES

**Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de
alunos com necessidades educativas especiais**

Porto Alegre

2006

LETÍCIA NEUTZLING BENITES

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais

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

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Porto Alegre

2006

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que nos dá o dom da vida diariamente para continuarmos a reinventar o mundo e, quem sabe, um mundo mais humanizado e pacífico.

Agradeço aos meus pais, Lenedi e José Américo, que me ensinaram a valorizar a vida divina, presente em cada ser humano, indistintamente. Ao meu marido, Luís Augusto, que muitas vezes iluminou o final do túnel, que em alguns momentos parecia tão distante e invisível. Aos meus irmãos e familiares, pelo apoio incondicional ao longo desta caminhada.

Ao prezado orientador e professor Claudio, pelo incentivo constante, pela dedicação desmedida, pelo exemplo de profissional ético e de educador comprometido e incansável na busca por melhores condições de educação de qualidade para todos.

Enfim, muito obrigada a todos que estiveram ao meu lado neste desafio!

Letícia Neutzling Benites

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada aos estudos realizados pelo Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem como objetivo a análise de como ocorrem os processos inclusivos de crianças com necessidades educativas especiais, nas séries iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS. O objetivo geral traduz-se em questões como: Qual o perfil dos alunos do colégio? De que maneira se configura a organização curricular? O que entendem, docentes, responsáveis pelo serviço de orientação educacional e direção sobre inclusão? Quais as relações entre o Projeto Político Pedagógico e a promoção dos processos inclusivos? Que recursos são oferecidos para oportunizar a aprendizagem dos alunos? Foram analisados conceitos como Inclusão, Diferença e Necessidades Educativas Especiais, a partir de estudos da área da Educação e da Educação Especial, com ênfase em reflexões que abordam as inovações educacionais, a história e a política. Houve o resgate das diretrizes que configuram a legislação educacional nacional acerca da Educação Especial e da Inclusão. A pesquisa pode ser considerada de caráter qualitativo, assumindo as características de um estudo de caso, o qual focalizou o Colégio de Aplicação da UFRGS, com especial ênfase nas séries iniciais do Ensino Fundamental (quatro turmas de 1ª à 4ª série). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevistas semi-estruturadas com professores e gestores, observações do tipo participante e análise documental. Realizou-se um breve resgate histórico do contexto nacional da época de surgimento dos Colégios de Aplicação. A forma de ingresso de alunos no colégio dá-se através de sorteio público, garantindo a heterogeneidade do grupo de alunos e a democratização do direito às vagas. Foram identificados casos de crianças com necessidades educativas especiais, porém essa identificação esteve sujeita à variabilidade de percepção por parte dos profissionais envolvidos. No que se refere à organização curricular, a instituição estudada organiza-se a partir de projetos pedagógicos por etapas, além de oferecer apoios adicionais à sala de aula como Laboratórios de Aprendizagem para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. A avaliação é processual, cumulativa e registrada em pareceres descritivos. A formação docente mínima exigida é aquela em nível de Ensino Superior e há incentivo para a educação continuada dos professores. No entanto destaca-se o grande número de professores substitutos, com vínculo temporário, que integram o quadro dos professores responsáveis pelas turmas. Este fator favorece a rotatividade e a ausência de organicidade na relação docente/projeto pedagógico da instituição. A análise da experiência da pesquisa revelou divergências quanto ao entendimento da função do Colégio como lugar de pesquisa em função das dificuldades de acesso ao ambiente escolar. A história da instituição indica pontos de aproximação com os pressupostos inclusivos: flexibilidade, experimentação, busca de qualificação docente e oferta de apoios. Coexistem diferentes compreensões dos conceitos de *inclusão e necessidades educativas especiais* entre os professores que atuam nas séries iniciais. Os relatos demonstraram que a instituição estudada oportuniza poucas ocasiões de discussão dos temas relativos à inclusão, apesar da necessidade apontada por diversos docentes. Pode-se considerar o apontamento dessa necessidade pelos professores como sinalização da busca inicial de aprofundamento e estudo dos processos inclusivos que se instituem no colégio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, inclusão, necessidades educativas especiais, Colégio de Aplicação.

ABSTRACT

This research is related to the studies developed by the Nucleus of Studies of School Inclusion Politics of Masters Degree in Education Program of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). It aims to analyse how the inclusion processes of children with special educational needs goes in the initial years of School of Application of UFRGS. The overall goal is translated into issues such as: What is the scholar profile of that school? How is the curricular organization configured? What the responsible personnel for educational assistance, academic board committee and directors know about inclusion? Which are the relations between the Pedagogic Political Project and the inclusion processes promotion? What resources are afforded in order to provide the student's learning? Concepts like inclusion, diversity and special educational needs were analysed, starting with Educational area studies and Special Education, emphasizing reflections that approach education innovations, history and politics. The guidelines that configure the national educational laws, concerning the Special Education and Inclusion, were herein rescued. The following research can be considered qualitative, assuming case-study characteristics, which focused on the School of Application of UFRGS, scoping the initial series of the Fundamental Teaching (four groups from 1st to 4th years). The instruments used for data gathering were: semi-structured interviews with teachers and managers, participant-type observations and documental analysis. A short historical rescue was done, back to the national context during the time when the Schools of Application came up. Students are admitted in the school goes by public draw, what drives the heterogeneity of the students' group and the democratization of admittance right. Cases of children with special educational needs were noticed indeed, even though that issue was subjected to the variability of involved professional's perception. Referring to the curricular organization, the studied institution is organized from pedagogic projects in phases, as well as offering additional support-facilities to the classroom, such as Learning Laboratories, for those children who show learning difficulties. The evaluation is procedural, cumulative and registered by descriptive opinions. The institution demands teachers with, at least, Tertiary or Undergraduate Education and there is incentive for the their continuous education. However, a great number of substitute teachers with temporary bond, who are in the responsible teachers' groups, quits out. It favors the turn over and the organization's losing relationship between the pedagogic project and the teachers. The analysis made in this research revealed misunderstandings of the School's role as a researching place, specially those related to the physical access difficulties to the school atmosphere. The institution history indicates approach points with the inclusive presumptions: flexibility, experimentation, research of educational qualification and supports-facilities availability. Different understandings of the inclusion concepts and special educational needs coexist among teachers that run in the initial series. The reports make it clear that the studied institution offers few oportunities for discussing those themes relative to the children's inclusion with special educational needs, despite several teachers have pointed the needs. When teachers do it, it can be considered as the very-first step for researching and study of the inclusive processes that are instituted at school in a deeper way.

KEYWORDS: Education, inclusion, special educational needs, School of Application.

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Relação de Colégios de Aplicação no Brasil.....	37
Quadro II	Alunos das séries iniciais do Colégio de Aplicação em 2006.....	57
Quadro III	Municípios onde residem os alunos das séries iniciais em 2006...	58
Quadro IV	Alunos provenientes da Educação Infantil formal.....	59
Quadro V	Formação docente e vínculo empregatício.....	79
Quadro VI	Docentes do Colégio de Aplicação da UFRGS, ano base 2003....	81
Quadro VII	Necessidades educativas especiais presentes nas séries iniciais.....	102

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CACA	Comunidade de Alunos do Colégio Aplicação
CAP	Colégio de Aplicação
CF/88	Constituição Federal de 1988
COMPESQ	Comissão de Pesquisa do Colégio de Aplicação
COPAME	Comunidade de Pais e Mestres
CNE	Conselho Nacional de Educação
D. O. U.	Diário Oficial da União
ENEU	Encontro nacional de escolas de 1º e 2º graus de universidades federais FAGED - Faculdade de Educação -
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBN96	Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAE	Núcleo de Apoio ao Ensino
NSI	Núcleo Setorial de Informática
OPE	Orientação Psicológica Educacional
PCB	Partido Comunista do Brasil
PNEE	Pessoa com Necessidades Educativas Especiais
PPGEdu	Programa de Pós- graduação em Educação
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrata
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAE	Setor de Apoio Escolar
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOP	Serviço de Orientação ao Professor
UDN	União Democrática Nacional
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
URGS	Universidade do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. A GESTAÇÃO DE UMA IDÉIA.....	10
1.1 QUESTÃO CENTRAL DA PESQUISA.....	12
2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	15
2.1 DESENVOLVENDO A PESQUISA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	17
2.2 TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	19
2.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
3. PRIMEIROS PASSOS: OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL.....	31
4. NOME: COLÉGIO DE APLICAÇÃO	39
SOBRENOME: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL..	
4.1 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO COMO OBJETO DE PESQUISA: ESTUDOS JÁ REALIZADOS.....	46
5. ASPECTOS DA “ANATOMIA” E “FISIOLOGIA” DA INSTITUIÇÃO.....	49
5.1 O COLÉGIO ADMINISTRATIVAMENTE	52
5.2 ENTENDENDO A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO.....	53
5.3 PROCESSO DE SELEÇÃO DE NOVOS ALUNOS: SORTEIO PÚBLICO.....	55
5.4 O COLÉGIO PEDAGOGICAMENTE.....	60
5.5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: UM QUEBRA-CABEÇA DO FAZER PEDAGÓGICO	66
5.6 AVALIAÇÃO	68
5.7 LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM: FINALIDADE E FUNCIONAMENTO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	73
6. DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO.....	78
7. INCLUSÃO: MULTIPLICANDO OLHARES EM NOVAS DIREÇÕES	88
7.1 INCLUSÃO COMO CONCEITO ESTUDADO E DOCUMENTADO.....	92
7.2 INCLUSÃO PARA OS DOCENTES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO.....	97
7.3 DIFERENÇAS.....	105
8. ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS.....	108
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – Roteiro Semi-estruturado de entrevistas	
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
ANEXO A – Plano Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFRGS	
ANEXO B – Proposta Pedagógica do CAP/UFRGS/UNIALFAS (Projeto UNIALFAS)	
ANEXO C – Decreto nº 9.053, 12/03/1946	
ANEXO D – Resolução 02/2001 CNE	

1. A GESTAÇÃO DE UMA IDÉIA

[...] passemos da vida cotidiana da escola real para os sonhos da escola possível. Também as utopias têm lugar na história [...]. (MANACORDA, 1999).

Este capítulo pretende aproximar o leitor do presente estudo, apresentando-me como autora e pesquisadora, contextualizando a inserção da pesquisa na minha vida e tratando de seus propósitos iniciais.

Graduada em Pedagogia, com habilitação para Séries Iniciais pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, encontrei-me, após o ingresso no Curso de Mestrado em Educação, na posição de pesquisadora curiosa e intrigada com algumas questões relativas à inclusão escolar. Tais questões foram assumindo uma configuração que, no âmbito do presente trabalho, deram prioridade ao ***processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no Colégio de Aplicação da UFRGS.***

Desde que comecei a freqüentar a Faculdade de Educação e a fazer o curso de Pedagogia, várias questões relativas à minha escolarização estiveram presentes, sob a forma de perguntas que apresentam conexão com minha atuação profissional. Como poderia modificar aspectos da prática pedagógica considerada tradicional? Como dar conta da diversidade e das diferenças dentro da sala de aula? Como privilegiar uma ação pedagógica que contemple a qualidade das trajetórias dos envolvidos? Como avaliar progressivamente e não pontualmente o desenvolvimento dos alunos e alunas com diferentes histórias de vida e aprendizagem?

Posso afirmar que o curso de graduação deu conta de responder muitas das minhas interrogações, através de discussões, reflexões e leituras. Com novas questões, me deparei na parte prática do curso (estágio) e outras ainda foram surgindo, mesmo após a conclusão do mesmo. Creio que isso seja um sinal de uma constante vontade de compreender mais o processo educativo e de melhor promovê-lo.

Considero que essa inquietação permanente faz parte do educador que assume as características de pesquisador: docente que está sempre em busca de respostas aos seus questionamentos e que procura ter uma prática pedagógica reflexiva e passível de avaliações e mudanças.

Durante o estágio curricular do curso de Pedagogia (6º e 7º semestres) realizado no CAP - Colégio de Aplicação - da UFRGS (entre 2002 e 2003) tive minha primeira aproximação com o tema Inclusão escolar. Decorria o sétimo semestre e eu iniciava o estágio de 300 horas numa primeira série do Ensino Fundamental. Na turma de vinte e oito alunos (11 meninas e 17 meninos), duas meninas tinham em torno de 50% de audição. Como trabalhar com elas? Do mesmo modo que com os outros? Posso eu, sem ter habilitação específica, dar aula? Como ajudar? Será que elas precisam de “ajuda” e de que tipo? E o grupo, como reagiria diante da diferença? Que suportes (tecnológicos, pedagógicos, físicos) o colégio poderia oferecer-me? Hoje, como pesquisadora, penso que essas questões podem ser facilmente atualizadas e direcionadas aos novos casos de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais que ocorrem no colégio anualmente, através do sorteio de novos alunos, previamente inscritos.

Na ocasião do estágio, sentia que era preciso fazer algum tipo de estudo ou reflexão sobre este assunto, além da formação e orientação que havia recebido até o momento, por conta do currículo do curso. Esta complementação ocorreu com a disciplina de caráter eletivo: *Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais: Integração e Normalização*. As discussões, em sala de aula, auxiliaram-me a pensar sobre a prática pedagógica e a postura profissional diante das diferenças, das dificuldades de aprendizagem e dos casos chamados “de inclusão”. No espaço daquela disciplina tive, também, contato com pesquisas em educação especial que eram desenvolvidas por alunas do mestrado e doutorado, as quais foram convidadas a apresentar seus trabalhos.

Na ocasião, tivemos informações sobre: a escolarização de sujeitos com psicose infantil (VASQUES, 2003); as parcerias entre ensino comum e especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, oportunizadas pelo uso da *Sala de Recursos* (TEZZARI, 2002) e a Identificação das Altas Habilidades em crianças de três a seis anos (VIEIRA, 2002). Nessa oportunidade compreendi que estava na pós-graduação o espaço de pesquisa sobre temas tão conflitivos quanto aquele que me mobilizava a buscar estudo e reflexão.

Minhas curiosidades acadêmicas encontraram eco, também, no trabalho envolvendo a pesquisa, como bolsista de iniciação científica durante os três últimos anos da faculdade, junto ao Projeto “*Institucionalização de Grupos de Pesquisa na Universidade - processos, percalços e avanços*”¹. Acredito que a escolha da temática do presente estudo evidencie pontos de aproximação com minha experiência anterior, considerada a relação universidade/colégio.

1.1 QUESTÃO CENTRAL DA PESQUISA

As questões de pesquisa não vêm do nada. Em muitos casos, originam-se na biografia pessoal do pesquisador e em seu contexto social. A decisão acerca de uma questão específica depende essencialmente dos interesses práticos do pesquisador e do seu envolvimento em certos contextos históricos e sociais. (FLICK, 2004, p.64).

Um momento importante da pesquisa qualitativa, como é este estudo, é aquele em que se formula a questão ou as questões de pesquisa. Segundo Flick (2004), a questão de pesquisa é como uma porta para o campo da pesquisa em estudo, sendo responsável pela produção de resultados nas atividades empíricas investigadas.

Com o desenrolar da pesquisa, as ações e reações do pesquisador e do contexto reformulam, redirecionam e até mesmo transformam as perguntas iniciais em outras, pois é na interação e no movimento que se constitui a validade, o interesse e a possibilidade de buscar respostas às questões de pesquisa inicialmente pensadas.

Assim, a questão central desta pesquisa é: **como ocorrem os processos de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nas séries iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?** Tal questão desdobra-se ainda em outras: Como se configura a Organização Curricular desta etapa? O que entendem docentes, responsáveis pelo serviço de orientação educacional e pela direção sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na instituição? Quais as possíveis relações entre o Projeto Pedagógico e a promoção dos processos inclusivos dessas crianças, tendo

¹ Coordenado pela Prof^a Dra. Maria Estela Dal Pai Franco.

em vista que esta é uma instituição que visa ser um espaço de aplicação de novas teorias e práticas pedagógicas, por ser parte da Universidade Federal? Que recursos (físicos, pedagógicos) são oferecidos pelo colégio para oportunizar as mesmas condições de aprendizagem aos estudantes? Que formação têm os docentes para atender à diversidade (social, econômica, étnica, cognitiva) dos alunos?

Para o desenvolvimento do trabalho foi necessário entender o Colégio de Aplicação da UFRGS e suas especificidades: entidade federal, parte da universidade, forma de acesso dos alunos por sorteio, processo seletivo dos alunos inscritos/sorteados/entrevistados, gratuidade, heterogeneidade e diversidade dos alunos, formação dos docentes e projetos vigentes nas séries iniciais. Além dos aspectos: pedagógicos, administrativos, históricos, físicos, humanos, a influência de Paulo Freire na construção da filosofia do colégio e dos espaços para viver a inclusão nesse ambiente educacional.

A relevância de um estudo dessa natureza pode estar associada às reflexões, conflitos e questionamentos sobre os processos inclusivos nas instituições escolares, sejam elas privadas ou públicas, de Ensino Fundamental, Médio ou Superior, atualmente. Assim, o estudo caracteriza-se como oportuno por abordar um tema que está ocupando posição de destaque dentre as principais temáticas da educação hoje, *processos inclusivos*. Também por tratar deste enfoque numa instituição conhecida como espaço de desenvolvimento de conhecimento científico, gerador de pesquisas na área da educação e inovações pedagógicas, que é o Colégio de Aplicação da UFRGS.

Enfim, se concretizou a possibilidade de pesquisar a forma como se desenvolve o processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no CAP. Processo este que, a meu ver, abarca a inclusão, a exclusão, a formação (inclusive continuada) docente, a estrutura física e os recursos humanos disponibilizados pelo colégio, bem como o papel do Colégio de Aplicação, que por ser parte da universidade, assume o compromisso de dinamizar, atualizar e criar conhecimento no que se refere ao Ensino Fundamental e Médio.

Entendo que os aportes teóricos fomentaram a discussão e a reflexão, assim como proporcionaram a compreensão de conceitos como: inclusão e exclusão, aprendizagem, educando, heterogeneidade/diferenças/diversidade, coletividade, formação docente, currículo, avaliação, necessidades educativas especiais, e universidade (ensino, pesquisa e extensão).

Foi preciso ler ou reler diferentes estudiosos da área da educação inclusiva, que discutem os diversos aspectos que tangem os processos de inclusão. Foi, também, necessário remontar a história do Colégio e da educação inclusiva neste ambiente, para melhor compreender as condições atuais de oferecimento de vagas e atendimento.

A seguir, tratarei de dar corpo textual ao relato da experiência de coleta de dados no Colégio de Aplicação, do processo de aprofundamento teórico e de análise dos materiais ao longo da pesquisa. Trarei as razões e as características da opção metodológica deste estudo, de caráter qualitativo e de estudo de caso, também no próximo capítulo: Caminhos investigativos.

2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

*Das Utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora a mágica presença das
estrelas!
Mário Quintana – Espelho Mágico (1948)*

Este capítulo tem como objetivo relatar e justificar os caminhos investigativos percorridos nesta pesquisa, salientando a opção metodológica feita, os instrumentos adotados, ressaltando as inserções na escola, a realização das entrevistas, as observações e a análise documental.

Para estudar os processos inclusivos de crianças que apresentam necessidades educativas especiais nas séries iniciais do Colégio de Aplicação, considere necessário dirigir a análise para os percursos possíveis dessas crianças neste colégio. Para tanto, foi preciso incluir neste estudo aspectos referentes ao processo educativo dessas crianças, desde a escolha, realizada via sorteio, entrevista e matrícula. Além disso, busquei a compreensão de como são efetivamente atendidas pela escola, através das estruturas pedagógicas (planejamento, currículo, avaliação, orientação educacional, estratégias de suporte), físicas (acessos, sala de aula, laboratórios, pátios), e relacionais (professor/aluno, aluno/aluno).

Senti que era necessário não só identificar quais eram as crianças que apresentavam necessidades educativas especiais e sim, depois de conhecê-las, procurar compreender seus processos educacionais junto ao colégio (seleção, recepção, adaptação, atendimento, acompanhamentos e encaminhamentos). Enfim, compor um estudo que considerasse a relação existente entre esses fenômenos, que os configurasse como propulsores de processos inclusivos por parte da instituição em questão.

O grupo escolhido para a pesquisa é o das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ou seja, quatro turmas de primeira à quarta série (em torno de 112 crianças), os docentes dessa etapa (regentes, substitutos e especializados), os responsáveis pela orientação pedagógica e pela direção.

A escolha dessa etapa se justifica por ser a primeira fase de escolaridade das crianças no colégio, o qual não conta com Educação Infantil. Também por se tratar do início da formação e educação das crianças, dentro da instituição chamada *escolas*, tão conhecidas por tentar homogeneizar os alunos, justamente onde são muito efervescentes as diferenças entre as pessoas. Cabe lembrar que muitos desses alunos iniciaram sua escolarização na primeira série do Ensino Fundamental.

A pesquisa realizada assumiu caráter qualitativo. Bodgan e Biklen (1982) apresentam cinco características básicas que fundamentam a pesquisa qualitativa e que entendo estarem em consonância com este estudo. São elas: o pesquisador tem o ambiente como sua fonte direta de dados e atenta para tudo que faz parte do contexto; os dados são coletados, predominantemente, sob a forma descritiva; há preocupação com o processo maior do que com os resultados; são valorizados os “significados” que as pessoas atribuem aos fatos, a si e aos outros; a análise de dados tende a seguir um processo indutivo, independente da existência de hipóteses formuladas a priori. Baseia-se em consistente quadro teórico, que orienta a coleta e a análise dos dados. Assim, um estudo qualitativo é aquele que é rico em dados descritivos, que tem um plano aberto e flexível e que focaliza a realidade de uma maneira complexa e contextualizada.

Para Flick (2004), na pesquisa qualitativa, o objeto em estudo é fator determinante para a escolha do método e não o inverso. Os objetos são estudados em sua totalidade, em seu contexto diário e não reduzidos a variáveis únicas. O campo de estudo compõe-se das próprias práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. A pesquisa do tipo qualitativa é orientada para a análise de casos, em sua particularidade local e temporal, focalizando em seus contextos locais, as pessoas, suas expressões e atividades.

O papel do pesquisador é especialmente importante nessa opção metodológica, pois suas competências comunicativas constituem-se instrumento de coleta de dados, deixando de lado a neutralidade no campo de pesquisa e em seus contatos com as pessoas entrevistadas ou observadas. Diferentemente da pesquisa quantitativa, a comunicação do pesquisador com o contexto e seus sujeitos, nos métodos qualitativos, é considerada como parte da produção do conhecimento. Assim nos diz Flick:

As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos

pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou protocolos de contexto. (FLICK, 2004, p.22).

O presente trabalho caracterizou-se por ser um estudo de caso, pois, segundo Lüdke (1986), este tipo de pesquisa busca desenvolver a compreensão de uma instância singular, como são os processos de atendimento educacional inclusivo no Colégio de Aplicação. Dessa forma, o objeto estudado foi tratado como único, como uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada.

Nisbet e Watt (1978, apud Lüdke, 1986) apontam três fases do desenvolvimento do estudo de caso: a primeira seria a exploratória, a segunda mais sistemática (coleta de dados) e a terceira, que consiste na análise e interpretação de dados e na elaboração do relatório. Segundo os autores, as três fases se superpõem em diversos momentos, sem que se possa saber exatamente onde se separam.

Para a realização desta pesquisa utilizei como instrumentos metodológicos: o diário de campo, a observação participante, as entrevistas e a análise documental.

A especificidade do presente estudo, focalizando uma instituição, exigiu que a presente proposição fosse precedida de contatos que pudessem indicar a viabilidade e a aceitação da investigação. Nesse sentido, foi concreta a possibilidade de me reaproximar do colégio para realizar a pesquisa, tendo em vista contato realizado com a Direção da unidade.

2.1 DESENVOLVENDO A PESQUISA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Inicialmente houve um contato com o atual diretor do Colégio de Aplicação sobre a possibilidade de início da coleta de dados da pesquisa na unidade. Presencialmente e, após entregar a carta de apresentação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, o diretor orientou-me a dar continuidade ao estudo na instituição, procurando a COMPESQ (Comissão de Pesquisa do Colégio de Aplicação) para cumprir com as formalidades.

A COMPESQ, segundo o próprio Regimento, tem como atribuições:

Artigo 26. Compete à Comissão de Pesquisa, em sintonia com o previsto no Estatuto e Regimento Geral da Universidade:

I - propor ao Conselho da Unidade ações relacionadas às atividades de pesquisa;

II - emitir parecer de mérito-técnico científico e de exeqüibilidade sobre os planos, projetos e programas de pesquisa dos docentes, desenvolvidos na Unidade, a serem encaminhados pelos Departamentos envolvidos;

III - acompanhar e avaliar a execução dos planos, programas e projetos de pesquisa desenvolvidos na Unidade;

IV – emitir parecer sobre convênios que envolvam atividades de pesquisa a serem firmados pela Unidade, para apreciação do Conselho da Unidade;

V – organizar informações e encaminhar procedimentos relativos ao financiamento de planos, projetos e programas de pesquisa junto a instituições e agências de fomento, públicas, privadas, nacionais e internacionais. (http://lead.cap.ufrgs.br/compesq/regimento_cap.htm, acessado em 15/02/2006).

Foi, então, agendado um encontro com a Coordenadora da COMPESQ, professora do Departamento de Humanidades, em meados de setembro de 2005. O contato foi feito via e-mail e previamente entreguei no Colégio, uma cópia do Projeto de Dissertação para dar conhecimento do objeto de pesquisa em questão.

Na oportunidade, estavam presentes: a coordenadora da COMPESQ e também a professora-chefe do Departamento de Humanidades. Cabe lembrar que o Departamento de Humanidades abrange as seguintes áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Orientação e Psicologia Educacional e séries iniciais. Foram apontadas dúvidas pelas representantes da instituição, em relação ao propósito da pesquisa, seu objetivo central e metodologia, que foram esclarecidas verbalmente por mim durante o encontro.

Em relação aos futuros passos da pesquisa na instituição, primeiramente foi solicitado que eu providenciasse um Parecer do Comitê de Ética da UFRGS relativo à possibilidade de realização do presente estudo no colégio. Tal exigência se fez desnecessária, tendo em vista que a pesquisa já havia sido aprovada em caráter de Projeto de Pesquisa, com defesa e argüição da banca reconhecida e em sessão pública no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, ainda no mês de agosto de 2005. O procedimento de avaliação do Projeto por uma banca examinadora prevê a observância dos parâmetros éticos, segundo as atuais

disposições do PPGEdu-UFRGS. Na ocasião, foi necessário o esclarecimento de tal fato pelo orientador da presente pesquisa, através de contatos via e-mail e telefone, com o diretor do Colégio e a coordenadora da COMPESQ, já no mês de outubro de 2005.

Posteriormente, foram solicitados e, então, repassados à COMPESQ, cópias dos Pareceres resultantes da defesa do Projeto de Dissertação de Mestrado, confirmando a aprovação nessa instância, isto já no mês de novembro de 2005.

2.2 TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Além do termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dirigido aos professores, orientadora educacional e diretor, o que é parte indiscutível da pesquisa, também foi solicitado que fosse enviado para cada família das crianças das séries iniciais (grupo participante da pesquisa), o mesmo documento. Isso ocorreu mesmo após a confirmação de que não haveria nenhuma intervenção pedagógica com os alunos (individual ou coletiva) e sim observações em sala de aula e pátio. Tal exigência causou-me grande estranhamento, visto que a instituição, Colégio de Aplicação, é um espaço permanente de pesquisa e observação por parte dos estudantes da graduação e da pós-graduação de diferentes cursos e universidades.

Já no final do mês de novembro, por telefone, obtive a resposta positiva da coordenadora da COMPESQ sobre a viabilidade da realização da coleta de dados da presente pesquisa junto ao Colégio. Ressalto que o ano letivo terminaria em duas semanas, o que foi motivo de impedimento das observações em sala de aula, tendo em vista a programação avaliativa - Conselhos de Classe - e festiva, características do final do segundo semestre na escola.

Ainda assim, atendendo à solicitação da COMPESQ o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado às famílias dos alunos, na esperança de que fosse possível realizar observações nas salas de aula das quatro turmas das séries iniciais, nas duas últimas semanas de aula.

As professoras recolheram, à medida que foram sendo devolvidos pelas famílias, os termos assinados e os entregaram a mim gradativamente ao longo da primeira semana de dezembro de 2005. Algumas famílias não retornaram o

documento para a escola ou não assinaram. Outras questionaram diferentes professores das séries iniciais sobre as razões da pesquisa e até sobre possíveis intervenções ou diagnósticos em relação aos seus filhos. Outra família, ainda, buscou informações esclarecedoras sobre a pesquisa junto ao orientador deste estudo, professor Claudio Roberto Baptista, via telefone.

Enfim, o termo causou diferentes reações nas famílias, nos docentes, direção e orientação educacional. De minha parte, houve um desconforto em relação à orientação e obrigatoriedade do envio do documento às famílias. Qual a razão de uma escola de Aplicação pedir permissão aos familiares de seus alunos para que uma pesquisadora, vinculada a um Programa de Pós-graduação, da mesma instituição, possa realizar observações em sala de aula, sem nenhuma intenção de intervenções individuais? O que pode justificar tal procedimento, tendo em vista, que as famílias são avisadas e consentem, no ato da matrícula sobre a possibilidade de realização de pesquisa no espaço escolar em questão? E como proceder no caso de recusa por parte da família? Para entender melhor tal exigência, busquei na fala do diretor, dos docentes e da orientadora educacional suas opiniões e justificativas.

O diretor da unidade comentou favoravelmente, na entrevista concedida, sobre a necessidade do envio do termo, apesar do colégio ser um espaço de pesquisa e de não haver nenhuma intervenção pedagógica direta ou indireta com as crianças. Assim, disse o diretor²:

Diretor Adilson: é que qualquer tipo de trabalho que envolva a criança, como eles são menores, são pequenos, as famílias, nós trabalhamos muito perto das famílias, **que se tu não tiveres o consentimento da família, podem surgir problemas maiores do que tu sentiu tendo avisado.** O não avisar a família, pode surgir: mas como é que o meu filho está sendo observado? Questão da observação pedagógica, normal do estagiário, eles estão acostumados, mas quando é um tipo de pesquisa que envolve esse tipo de documento, a gente costuma ter comunicação com o pessoal, sempre que se sabe que vai usar as provas deles os trabalhos que eles fazem de projetos, eles aprovam a política a educação, não pode usar imagem não pode usar a criança sem a autorização da família. **Letícia:** e nem identificá-los através do nome. **Diretor Adilson:** E talvez até essa exigência foi do OPE, da COMPESQ. **A COMPESQ talvez não tivesse ainda muito claro qual seria o objetivo do teu trabalho todo, o envolvimento da criança com teu trabalho,** por que se tu partir para um trabalho mais individualizado, tu pega uma criança que tem realmente uma dificuldade, uma aluna da 4º série, com determinada deficiência, e tu vai trabalhar com a menina sem a autorização da família. **Letícia:** Não, isso não pode. Claro. **Diretor Adilson:** Vai dar problema. Então para prevenir qualquer tipo de mal entendido, é melhor, do que ter problema da família não querer, ou ficar questionando, do que tu fazer e depois levar um não da família, ou um descontentamento da família com a atividade. **(Grifos meus).**

² Os nomes verdadeiros dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios nesta pesquisa. Ao longo da dissertação optei por apresentar as entrevistas em letra *Times New Roman* 11, utilizando a margem total da página para diferenciar das citações bibliográficas.

O diretor faz referência à recente reunião com os pais das crianças sorteadas para o ano letivo de 2006, na qual foram alertados para as possíveis pesquisas que se realizarão na escola, nas séries iniciais, sob a justificativa que a escola é um espaço de investigação da universidade. No seguimento da entrevista, porém, relata que é mais difícil quando o tema da pesquisa trata da questão da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, pois o assunto aflora preconceitos, temores e dúvidas nas famílias, o que não acontece com outras temáticas. Defende a idéia de que as famílias devem ser *avisadas*, o que considero bem diferente de pedir *autorização*, através de documento assinado.

Na continuidade da entrevista, o diretor fala da tentativa da escola de trabalhar, com *tranqüilidade*, as questões de *heterogeneidade* dos alunos. A afirmação deixa-me um sentimento de enorme curiosidade. Pergunto-me nesta hora se isto é possível? Questiono-me sobre os possíveis sentidos desta “tranqüilidade”, visto que a temática gera aparentes cuidados adicionais em relação a outras.

Segundo o entrevistado, uma das justificativas do envio do termo, é que as famílias têm tabus em relação ao assunto *necessidades educativas especiais* e com muita resistência, assumem que seus filhos tenham alguma dificuldade de aprendizagem, por exemplo. Assim diz o diretor:

Diretor Adilson: Mas é que quando tu trata da questão de ciências, da questão pedagógica, questão educacional, da questão de formação, a escola está habituada, os pais estão habituadas a isso. Quando é um tipo de trabalho de pesquisa que envolve uma questão mais...por que quando tu falas em inclusão e tal, tem muita coisa, muito preconceito, as próprias famílias têm, a escola não tem. A escola procura trabalhar com esse grupo heterogêneo de uma forma tranqüila, mas algumas famílias têm questão de racismo, tem questão de problema com a criança com síndrome de Down, que enfrentam isso como realmente fosse uma pessoa, difícil de trabalhar, quando na verdade a gente sabe que esse tipo de criança pode se desenvolver tranqüilamente, para desenvolver seu potencial, que tem que ser explorado. Mas não é assim que as famílias encaram, então, quando tu lida com esse tipo de coisa, tem, nós temos um caso de uma menina, que a menina tem problema seríssimo, ela teve uma queda e ficou com algumas dificuldades. A família não encara, quando a gente toca no assunto, a família não quer falar sobre o assunto, entende. É um tabu, é uma coisa que, quando na verdade são coisas que têm que ser trabalhado, a família se coloca como se não existisse o problema. Muitas famílias negam isso, porque é mais fácil tu negares, do que trabalhar. [...] Então tu tens essas questões aí, porque se todas essas famílias tivessem o mesmo comportamento sobre o problema, nós não teríamos pedido permissão.[...] **Letícia:** O senhor foi procurado em algum caso para explicar para os pais alguma coisa? **Diretor Adilson:** sobre a tua pesquisa? Não, em nenhum caso.

Também a professora articuladora das séries iniciais, na época, explicitou sua opinião sobre o envio do termo, mas de um ponto de vista diferente, entendendo-o como desnecessário. Salientou que houve desconforto de algumas famílias quando

informadas do teor da pesquisa (necessidades educativas especiais), causando assim dúvidas sobre seus próprios filhos.

Articuladora Deise: Eu particularmente fiquei um pouco surpresa porque eu acredito que no Colégio Aplicação as crianças que estão aqui matriculadas, na entrevista de ingresso, como o Colégio de Aplicação é um colégio da Universidade, é um colégio proposto para ser um espaço de estudo de experimentação, então, antes de proposta, essas crianças e essas famílias, pais, já têm que ter o conhecimento, já sabem que, essas crianças vão estar passando por diversas situações com observadores, estagiários, várias pessoas, estudantes de diversas graduações aqui, que eles vêm aqui, sim porque é o espaço essa parte de experimentação e pesquisa. Até por isso me surpreendeu, esse termo de consentimento, porque, ao meu ver, não seria necessário, porque as crianças que estão aqui automaticamente já fazem parte desse contexto de estudo, então não seria necessariamente específico um trabalho, esse termo de consentimento, porque eles fazem parte do estudo da escola, fazem parte desse contexto. Então, muitos pais, pensando que era só para os filhos deles, pensando que era só individualmente... então houve diversos casos de questionamentos, de reclamações, achando que era só com seu filho, muitos pais não quiseram assinar. Então, assim, foi bastante incômodo, até porque aqui, quando a criança entra no Colégio de Aplicação, deve a família já estar sabendo, através das entrevistas de ingresso, que ela está entrando numa escola que ela vai fazer parte de uma escola aberta para todos, é um campo de estudo, então, ao meu ver, foi um pouco desnecessário. **Letícia:** E a COMPESQ entrou em contato contigo, porque tu representas as alfas, nesse momento, sobre essa necessidade ou não foi falado? **Articuladora Deise:** Sobre o termo de consentimento, até não, sobre o trabalho, da pesquisa que iria ser feita, mas sobre a necessidade de fazer um termo de consentimento isso não, não sei se a área de orientação educacional achou que era necessário, mas, que mais pela área de orientação educacional talvez poderia pensar se é necessário isso, esse termo, mas a mim não foi solicitado nada, não foi questionada, passado antes.

A orientadora educacional e as professoras das Alfas posicionaram-se de maneiras diferentes sobre a necessidade do termo para as crianças, em função das dúvidas geradas a partir do envio às famílias.

Parece haver vários entendimentos dos docentes sobre uma função básica da escola, que, como parte da universidade, e originalmente criada como Colégio de Aplicação, tem como uma de suas principais atribuições ser palco de pesquisas. Em que medida a extrema valorização de um consentimento formal dirigido às famílias concentra as atenções em apenas um dos planos da ética e do cuidado com o outro? Estaria a escola, ao reafirmar esse deslocamento, se eximindo de sua responsabilidade de instituição responsável por esses sujeitos durante uma parte de suas vidas?

Diz a orientadora educacional sobre o termo enviado às famílias e sobre a condição pré-existente de autorização para participação de pesquisas, já na matrícula dos alunos:

Orientadora Luana: Eu acho importante a família saber, sabe o que está acontecendo, mesmo em pesquisa, mesmo que os filhos não estejam diretamente envolvidos nessa abordagem. E também é uma recomendação da direção, que os pais tenham ciência, que na verdade também valoriza a escola,

que ela é um espaço de ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que muitos, às vezes, ligam, querem saber o que está acontecendo, como é que é. Eu acho que é um direito que eles têm, acho que é importante eles saberem. Se a gente poderia fazer? **Sim, por que eles dão essa autorização na matrícula**, sem eles saberem, mas eu acho que essa relação tem que ficar estabelecida de uma maneira mais confortável, isso dá ciência do que está sendo feito é importante. **Letícia:** Por que uma coisa é mandar um aviso de que vai acontecer e outra coisa é pedir autorização? **Orientadora Luana: essa autorização, ela já é dada na matrícula**, eu acho que o que a gente faz é comunicar que a partir de tal data, a não ser quando tem uma intervenção direta com aluno, claro, aí eu acho que é necessário. **(Grifos meus).**

Também a professora da primeira série relatou como foi a recepção de algumas famílias ao termo enviado, alertando para confusões na compreensão do documento e dos procedimentos da pesquisa. Salientou que os professores foram avisados, em reunião pedagógica, que haveria uma pesquisadora nos próximos dias nas séries iniciais, qual a temática do estudo, mas que não houve maior detalhamento sobre as condições da coleta de dados (observação, entrevistas, análise documental).

Daniela: algumas famílias receberam tranqüilamente, o bilhete foi para a casa foi lido voltou assinado, tranqüilamente, eu tive um, dois casos que não quiseram assinar, aí então eu conversei com as crianças não tive contato com a família, então eu conversei com as crianças e perguntei e eles disseram não minha mãe não quer assinar e elas me relataram que os pais não quiseram assinar e..., não sei te dizer, realmente, como eles entenderam essa proposta, mas em fim foi o retorno que veio. E um foi muito estranho, por que a menina trouxe assinado, mas ela disse assim, minha mãe não quer que eu participe, mas ela trouxe assinado, e eu perguntei para ela, mas ela quer que tu não participe, mas trouxe assinado é mas não tem problema, mas ela não quer que eu participe. Aí, eu entendi, a minha interpretação foi que ela não queria que fizesse intervenção diretamente com a menina, mas que ela não se importava de participar das observações.

Já a professora da quarta série, em sua entrevista, reforçou a idéia de que não haveria necessidade de envio do termo às famílias, por se tratar de um Colégio de Aplicação, onde novas práticas são propostas, bem como as pesquisas realizadas e que as famílias, ao optarem por esta instituição, deveriam estar conscientes desses fatos. Ela diz: Eu acho que não seria necessário, até por que já diz é um colégio de aplicação, então ali é para a gente aplicar coisas que vão ser testadas.

Quando questionados sobre a inserção desse tipo de pesquisa, que aborda temas relativos aos processos inclusivos no Colégio de Aplicação, a professora da segunda série e o então professor de Artes comentaram sobre a necessidade de que haja mais discussão sobre o assunto, na escola e na sociedade, e também a existência de cotas para as crianças que têm necessidades educativas especiais ou mesmo uma classe especial.

Alessandra: é muito necessário, por que há uma, como nós vimos, com teu bilhete há um problema com..., os pais não entendem o que é uma inclusão. Ah, mas não, meu filho não tem problemas, mas não, e o próximo, nós temos que, e eu também concordo com o professor de **abrir cotas para esses alunos**. **Letícia:** pré estipulado que tantos por cento... **Alessandra:** que tantos por cento é para alunos com necessidades, eu acho muito importante ter isso, porque nós temos isso dentro de uma sociedade, não só aqui dentro da escola, nós passamos ao nosso redor tem pessoas que precisam da nossa ajuda e por que não ajudá-las dentro de uma escola, por que não auxiliá-los, e eu acho isso muito importante. **(Grifo meu)**.

Letícia: E como é que você vê a inserção de uma pesquisa como essa, inclusive você foi abordado por uma mãe que tinha dúvidas sobre a pesquisa, sobre o andamento da pesquisa... **Ricardo (Artes):** É, ela não deve nem ter entendido o cabeçalho do material porque ela chegou a me questionar se a pesquisa estaria colocando que os alunos daqui são alunos com necessidades especiais ou com alguma coisa do gênero. **Letícia:** Como você vê essa inserção, é positivo mexer com isso, mexe com essas famílias, com essas idéias que elas possam ter? **Ricardo (Artes):** eu acho que sim, a questão da inclusão, seja na escola ou em qualquer outro nível da sociedade ela é fundamental, hoje em dia a gente, cada vez mais, está querendo diminuir, todas essas fronteiras, entre o social, o econômico, podemos no colocar todos como pessoas, nossas diferenças, que devem ser respeitadas e valorizadas também porque essa mistura das diferenças é que é rica, caldeirão de formação do próprio Brasil, como o próprio Freire falava. Então, eu acho muito rico isso assim, agora em relação a exatamente a questão das crianças com necessidades especiais, **talvez se houvesse uma classe especial, ou se houvesse já um x em cota de vagas talvez para crianças com necessidade, que, quer dizer que assim fosse uma realidade mais forte no colégio**, então essa discussão inclusive, se abrangeria mais todo o conjunto. É claro que quando ela chega assim sem haver essa identificação mais explícita, da presença de ver essas necessidades especiais, para algumas famílias, ou coisa assim, sim mas que coisa estranha meu filho não tem isso, o outro também não tem. Acho que é sempre bom, sempre causa discussão, questionamento e pensamento a respeito, mas me parece que isso fosse uma realidade mais efetiva na escola, ai talvez essa pesquisa até pudesse conseguir obter mais resultados significativos, eu não sei que resultados que tu deves ter. **(Grifo meu)**.

As proposições de cotas e da existência da classe especial podem ser entendidas como indícios daquilo que o colégio não tem. Porém, essa percepção da “falta” tem como consequência proposições muito diversificadas. Uma delas, ao propor cotas, radicaliza o acesso aparentemente democrático garantido pelo sorteio. A outra, ao defender a classe especial, indica uma direção clássica: a separação dos diferentes.

2.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

As **observações** ocorreram em sala de aula (currículo, informática e educação física) e no pátio da escola. Este instrumento foi escolhido por possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, permitindo também que houvesse uma aproximação com a perspectiva dos sujeitos estudados. Assumi, neste estudo, durante as observações, a posição de observadora **participante**, que segundo Lüdke (1986) é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início.

Retornei ao Colégio para realizar observações nas salas de aula das turmas das séries iniciais Alfa I, II, III e IV já nos meses de maio e junho de 2006, tendo em vista que a fase inicial do ano letivo, tanto para mim, quanto para o colégio, é bastante turbulenta e de caráter organizador. Nessa oportunidade, constatei que o quadro de docentes havia sofrido alterações.

No final do ano letivo de 2005 havia: três professoras regentes de turma substitutas (Alfa I, II e IV) e uma professora regente efetiva (Alfa III), que também era articuladora das séries iniciais; professores de Artes, Educação Física e Inglês, substitutos, e a professora de música efetiva, além da presença de três professoras estagiárias do curso de Pedagogia da Faced/UFRGS (Alfas II, III e IV).

Quando realizei as observações, já em maio e junho de 2006, o professor de Artes e um dos professores de Educação Física tinham sido substituídos, em função do término do contrato; a professora regente da Alfa III também era outra, por ocasião de concurso realizado para professor substituto durante as férias de verão. A articuladora das séries iniciais não era mais a professora regente e efetiva da Alfa III e sim, a professora regente substituta da Alfa IV. Das três professoras estagiárias de 2005, apenas uma permaneceu e outras duas novas assumiram.

Durante o ano de 2006, todas as professoras regentes de turma são, portanto, substitutas e apenas na Alfa I não há professora estagiária. A atual Coordenadora das séries iniciais é a única professora efetiva da etapa.

Foram feitas observações de dois dias letivos em cada turma (Alfa I, II, III e IV), objetivando conhecer os espaços educativos: sala de aula, pátio, sala de Música e Educação Física e Laboratório de Informática. Nesses momentos de observação,

tentei identificar: como os alunos se organizavam na sala ou no pátio, como o espaço estava configurado (móveis, materiais pedagógicos), como os docentes interagiam com os alunos e quais eram as propostas de atividades, enfim como se dava a organização curricular.

Os professores apresentavam-me aos alunos e explicavam brevemente que eu necessitava estar com eles para conhecer o trabalho realizado no colégio, como se organizavam e estudavam. As crianças foram muito receptivas, não se mostrando incomodadas, apenas agitadas pela presença de um estranho, o que é perfeitamente compreensível. Percebi, pelas atitudes das crianças, que os alunos do Colégio estão acostumados com a presença de pesquisadores. Aos poucos os alunos procuravam-me para mostrar seus trabalhos, fazer perguntas sobre minha presença ou mesmo sobre o conteúdo abordado no dia.

Cada turma organiza-se de uma maneira, especialmente falando. Em duas delas, os alunos sentam-se em grupos de três, quatro ou cinco crianças, conforme suas escolhas diárias. Nas outras, as crianças sentam-se em duplas ou individualmente. Nas salas de aula há: quadro, prateleiras para jogos e livros de literatura, mesa e cadeira da professora, um armário de aço para guardar os materiais escolares coletivos, um mural para exposição de atividades e um cantinho para leitura com mesa, cadeira e livros. Na sala de Música, há um piano, cadeiras e sapatilhas. Na sala de Educação Física, existem cordas, bolas (basquete, futebol, vôlei), redes para os jogos, espelhos, entre outros materiais para atividades corporais.

Considero que a escola conta com o material suficiente para a realização de variadas atividades pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento: Música, Educação Física e Informática, por exemplo. A parte estrutural do prédio, das salas e a conservação dos móveis, por outro lado, encontra-se em mau estado, mostrando a falta de manutenção e cuidado.

Durante as observações, chamou-me a atenção um fato corrente em todas as turmas, com diferentes professores, ou seja, que já é rotina da escola: anotar na agenda do aluno (dada pela escola) suas ações, quando essas não correspondem ao comportamento esperado ou quando não foram respeitadas regras da escola e combinações do grupo. Isso traduz um modo de operar com os conflitos entre alunos e/ou professores que busca a punição da criança frente a seus atos considerados inadequados e também diante de seus colegas, no lugar de uma atitude que envolve

o grupo na resolução do conflito, através do diálogo. Interrogo-me sobre a possível ambigüidade relativa a esta rotina como construtora de autonomia da criança, já que este é um dos princípios mais fortes anunciados pela escola.

Utilizei o **diário de campo** como espaço de registro escrito das observações, visitas e contatos (pessoais ou telefônicos) realizados no colégio. Assim, neste material, no qual a meta era a ênfase minuciosa, pude descrever minhas percepções em relação às estruturas: físicas, pedagógicas e relacionais, citadas anteriormente, gerando elementos para as reflexões. O instrumento foi escolhido a partir do entendimento de que na descrição e no registro do que é presenciado, observado e ouvido, pode-se acumular e organizar dados da realidade estudada, para uma análise em confronto com as abordagens teóricas norteadoras. Apesar de perceber a importância da observação e do diário de campo para a realização desta pesquisa, reconheço que os mesmos tiveram um papel complementar na análise e que as entrevistas assumiram um papel de ações organizadoras da análise.

Posteriormente às observações, fiz registro sobre a prática pedagógica desenvolvida nas aulas no diário de campo. Procurei observar aulas de Música, Educação Física, Artes, Informática e de currículo, buscando encontrar reflexos da proposta pedagógica nas ações docentes.

De maneira geral, as aulas organizam-se a partir do planejamento prévio do professor que propõe as atividades aos alunos. As professoras regentes ou estagiárias trabalham a partir de um roteiro do dia com as atividades que serão desenvolvidas, incluindo as aulas especializadas, como forma de organizar temporalmente o turno.

Outro instrumento utilizado foi a **entrevista semi-estruturada** com os professores que trabalham com as quatro séries iniciais no colégio (currículo, música/teatro, artes, inglês e educação física), além da orientação educacional e direção do colégio, que têm contato com as crianças da primeira à quarta série. A entrevista foi semi-estruturada, tendo em vista que houve um roteiro (apêndice A) apenas para *orientar* o fluxo da interação. A entrevista que não se encerrou em questões previamente planejadas e que abriu espaços para outras perguntas que advêm da interação entre pesquisador e entrevistado, foi, no meu entendimento, promotora de diferentes encaminhamentos, ou seja, ampliou as possibilidades de fala, enriquecendo assim o registro dos discursos que as compunha.

Para Lüdke (1986) a entrevista do tipo semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, permite adaptações necessárias e pertinentes por ocasião de sua realização. Assim, tal instrumento destinou-se a auxiliar na compreensão do que entendimentos esses profissionais têm em relação ao tema da pesquisa (processos inclusivos), qual a formação do corpo docente, o que se entende por necessidades educativas especiais, que Projeto Pedagógico está em andamento, que tipos de necessidades dos alunos são identificadas pelos professores, entre outros aspectos.

Partiu-se da premissa de que eles (professores) são fundamentalmente protagonistas destes processos, pois estabelecem relações e vínculos com as crianças. Dessa forma, tornou-se indispensável ouvi-los nas suas compreensões acerca dos elementos que integram as questões desta pesquisa: inclusão, exclusão, necessidades educativas especiais, suportes e aprendizagem.

Ainda no mês de dezembro de 2005, agendei com os docentes, o diretor e a orientadora educacional as entrevistas, explicando brevemente meu objeto de pesquisa e justificando a necessidade do instrumento. Todos se mostraram dispostos a colaborar com a pesquisa nesse sentido, cumprindo datas e horários dos encontros agendados. Todas as entrevistas foram realizadas na escola, em horário de aula, nos meses de dezembro e janeiro, na própria sala do diretor, na sala de Música e na sala dos professores.

No total foram dez os entrevistados: quatro professoras regentes, professora de Música, dois professores de Educação Física, professor de Artes, diretor da unidade e orientadora educacional das séries iniciais. As falas foram gravadas, perante o consentimento, por escrito, dos entrevistados e posteriormente transcritas para leitura e análise. Como já foi citado, havia um roteiro com tópicos, mas que servia apenas para orientar a entrevista que acontecia de maneira espontânea dentro da temática proposta.

Buscava-se evidenciar nas entrevistas: qual a formação dos docentes, seus entendimentos sobre inclusão e necessidades educativas especiais, a identificação de casos de crianças com necessidades educativas especiais nas séries iniciais, a organização curricular da etapa, os espaços existentes de estudo do tema, entre outros aspectos. Entendo que, de forma especial, esse instrumento auxiliou-me muito na compreensão das ações pedagógicas, como tradução dos discursos e ações docentes.

Concomitantemente, **documentos** relativos à escola foram analisados como fonte de pesquisa para uma melhor compreensão dos aspectos pedagógicos e legais que caracterizam o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dentre esses documentos estão: o Decreto que instituiu no país os Colégios de Aplicação, o Regimento do Colégio, o Plano Político Pedagógico da escola, os Planos de Ensino das séries iniciais e o Projeto Pedagógico das séries iniciais. Cabe ressaltar que o difícil acesso aos documentos da escola foi minimizado pela ação da então articuladora das séries iniciais e pelo vice-diretor da instituição, os quais buscavam, nos departamentos, cópias dos materiais solicitados.

Segundo Flick (2004), os textos provenientes da pesquisa qualitativa servem a três propósitos: representar não somente os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também ser a base das interpretações e o veículo para a apresentação dos mesmos. Para realizar a análise das informações provenientes dos registros das observações, das transcrições das entrevistas e dos documentos foi necessário sistematizar a organização das mesmas, construindo categorias descritivas à medida que se destacavam nesses materiais. Assim criou-se condições de estabelecer conexões e relações que possibilitassem a proposição de novas explicações e interpretações respaldadas teoricamente.

Para trabalhar com os textos transcritos, resultantes das entrevistas com os professores, orientação educacional e direção, busquei fazer a análise de conteúdo do tipo qualitativa. Conforme o que nos explicita Moraes (1999), esta perspectiva metodológica é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos oriundos da pesquisa. Conduz a descrições sistemáticas e qualitativas, auxiliando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados para além da leitura comum. Para Bardin (1979), análise de conteúdo pode ser entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos aplicáveis a discursos diversificados. Assim, Bardin (1979) define a *análise de conteúdo* como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42).

Para a referida autora, esta abordagem metodológica oscila entre dois pólos: o do rigor na consideração dos materiais em análise (dados coletados) e o da fecundidade da subjetividade (olhar do pesquisador).

Busquei traçar um breve histórico dos passos iniciais da investigação, mostrando que as negociações que antecederam o trabalho de campo, propriamente dito, foram acolhidas como sinais evidenciadores de lógicas diferenciadas quanto à escola e quanto às relações que nela se instituem. Os efeitos do trabalho de investigação realizado nas interações iniciais, observações, entrevistas e análises de documentos serão retomados ao logo dos demais capítulos.

No próximo capítulo tratarei das questões relativas ao surgimento dos Colégios de Aplicação no Brasil, segundo o Decreto Federal de 1946, listando os colégios existentes no nosso país, revendo as atribuições iniciais e atuais de tais instituições e suas origens nos cursos de Filosofia. Retomarei o contexto histórico em que se encontrava o país, tanto em relação ao aspecto político, como educacional, com o movimento da Escola Nova como de pano de fundo do cenário da época.

3. PRIMEIROS PASSOS: OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo contextualizar historicamente o surgimento dos Colégios de Aplicação no Brasil, a partir do Decreto Federal de 1946, sinalizando as atribuições de tais instituições, suas origens junto aos cursos de Filosofia, informando também quantos e quais são no nosso país atualmente.

Foi com o Decreto Federal nº. 9.053 de 12 de março de 1946, que o então, Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, criou os Ginásios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do país.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta: Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática [...]. (D.O. 12/03/46).

O momento histórico, acima referido, é marcado no contexto educacional brasileiro pelo avanço das idéias do movimento da Escola Nova. *Escola Nova* é um dos nomes dados ao movimento de renovação do ensino que apresentava como pressupostos de base: a centralidade do aluno e sua atividade no processo de aprendizagem, sendo especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Alguns autores defendem que "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, foi também muito estudado.

Dentre os nomes de destaque desse movimento pedagógico estão John Dewey (1859-1952), no contexto norte-americano, Edouard Claparède (1873-1940) e Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, no contexto europeu.

Para Dewey, havia um conceito essencial do movimento: as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. Aqui cabe um depoimento de Lourenço Filho quando fala sobre a escola que Dewey dirigia no final do século passado, na Universidade de Chicago:

As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade. (FILHO, 1950, p.133).

Nessa nova fase da escola, os métodos ativos que organizam a ação do professor, agora orientador, vieram para substituir gradual e dificilmente, os métodos passivos da "educação por modelos", que, através da centralização no professor, reproduziam e perpetuavam valores vigentes e integravam o aluno na sociedade de uma forma altamente passiva. A idéia era que a nova escola se relacionasse com a vida e as experiências pessoais do aluno, que seria levado a entender e trabalhar conteúdos de uma forma crítica, numa escola cada vez mais aberta e onde a individualidade e a voz de cada um pudesse ser ouvida de uma forma diferente.

Na Escola Nova foram muito valorizadas: a motivação, a criatividade e a metacognição, as competências cognitivas e a autonomia. Assim, esses aspectos deveriam ser levados em conta na construção do processo de ensino - aprendizagem, proporcionado pelos docentes que anunciavam tais conceitos nos discursos pedagógicos da época.

Sobre a Educação, Meirieu (2002) afirma que todos temos algo a dizer, mas que nem tudo o que se diz é pedagogia e que esta opera dissociadamente dos debates educativos, emergindo com o reconhecimento da resistência do outro ao próprio projeto educativo. Contribui dizendo, também, que a Educação tornou-se um objeto perene de muitos discursos que emanam dos mais diferentes atores sociais e dos especialistas universitários, que buscam soluções para este grande desafio político que é a Educação.

Em relação aos discursos pedagógicos, Meirieu (2002) nos faz pensar sobre as intenções presentes nos discursos e as realizações possíveis nas práticas pedagógicas.

O autor ainda nos alerta sobre as diferenças entre *estar em contato* com professores, realizando pesquisas junto a educadores e entre *ser um deles*, ou seja, trabalhar diariamente em escola, em uma rotina da sala de aula, com tudo o que esse espaço oferece de diversidade humana, dificuldades materiais e relacionais, além do inusitado. Trata-se do distanciamento existente entre a teoria e a prática no processo de formação e na atuação profissional de educadores. Ele afirma, ainda, que existe a necessidade de termos um ideal pedagógico, mas também a certeza de

que nem tudo é aplicável a qualquer situação educacional, pois são muitos os fatores que interferem na execução do projeto pedagógico.

Nesse momento, coloco-me nos lugares de *professora* e de *pesquisadora* e percebo quantas são as adversidades enfrentadas por quem ocupa a primeira função e quais os cuidados que devemos ter ao adotar a postura de investigadores de uma ação, no caso educativa, que também exercemos num outro ambiente. Entendo que seja necessário distanciar-se da sua prática, do seu modelo, da sua realidade, para poder então observar e analisar, sem a intenção de fazer juízo de valor em relação às experiências estudadas. Focar sim, o olhar sobre as condições, as (in)coerências entre os discursos e as práticas, mas objetivando a análise compreensiva de discussões e estruturação de reflexões sobre as possibilidades da ação pedagógica. Meirieu (2002) esclarece sobre os saberes da teoria e da prática quando diz:

É que essa divisão de tarefas também pode originar-se de uma outra concepção, sensivelmente diferente, na qual não se postula a emergência de saberes teóricos aos saberes práticos, mas sua radical heterogeneidade: seriam duas ordens de conhecimento que remeteriam a competências radicalmente distintas, ou seja, os saberes da prática, de caráter essencialmente empírico e os saberes da teoria amplamente modelizados, “o que se faz” e nem sempre se sabe dizer e “o que se diz” sem que seja verdadeiramente destinado a ser feito. (MEIRIEU, 2002, p.11).

Retomando a reflexão, o movimento Escola Nova defendia a ação e a atividade, afastando-se dos princípios tradicionais da educação. As concepções pedagógicas começaram a se alterar, surgindo uma nova visão da criança/aluno, sendo o experimentalismo a legitimação científica do processo ensino-aprendizagem, originando modelos como os da escola de Summerhill, que deveria "estimular e dirigir discretamente o processo de aprendizagem", atenuando a competição.

Acredito que, no exercício do confronto da teoria com a prática, podemos afirmar que as mudanças conjunturais e estruturais necessitam do seu tempo, exigindo dos professores um posicionamento crítico e muita responsabilidade perante os processos de ensino-aprendizagem e de socialização dentro da escola.

No contexto brasileiro, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). Em 1932, foi redigido e assinado por 26

educadores *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento oficial da Escola Nova, em defesa da escola pública obrigatória, leiga e gratuita. Segundo Ghiraldelli (1991), o texto do Manifesto tinha grande poder de convencimento das idéias da Escola Nova e ganhou notoriedade, passando a ser para nosso país e para a Educação, uma importante referência. Uma das principais intenções era propor soluções para os problemas educacionais próprios do período.

O Manifesto reuniu propostas que introduziam mudanças nas práticas e saberes pedagógicos, como a valorização da experiência da criança e a defesa do ensino rural, meio de fixar o homem no campo. Os educadores da escola nova preocuparam-se, também, com o aprimoramento da formação docente. A idéia era reorganizar a educação escolar a partir de princípios norteadores comuns como: educação das massas populares, educação das elites, formação única e democratização das relações sociais.

Retomando o contexto político, em meados da década de quarenta, iniciava um novo período, caracterizado pela consolidação do populismo nacionalista, o fortalecimento dos partidos políticos de caráter nacional e por grande efervescência social. No país, a indústria se expandia rapidamente.

O então Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, governou de 1946 até o final de seu mandato, em 31 de janeiro de 1951. O início de seu governo foi marcado por mais de sessenta greves e intensa repressão ao movimento operário. Dutra congelou o salário mínimo, fechou a Confederação Geral dos Trabalhadores e interveio em cento e quarenta e três sindicatos. Tido como conservador, proibiu o jogo e ordenou o fechamento dos cassinos. No plano internacional alinhou-se com a política norte-americana da Guerra Fria. Rompeu relações diplomáticas com a União Soviética, decretou novamente a ilegalidade do PCB (Partido Comunista do Brasil) e cassou o mandato de seus representantes.

Ainda em 1946, a nova Constituição devolveu a autonomia dos Estados e municípios e restabeleceu a independência dos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário). Permitiu a liberdade de organização e expressão, estendeu o direito de voto às mulheres, restabeleceu os direitos individuais e extinguiu a pena de morte. Manteve a estrutura sindical atrelada ao Estado e as restrições ao direito de greve. Em 6 de agosto de 1947 foi fundado o Partido Socialista Brasileiro (PSB), a partir de uma dissidência da UDN (União Democrática Nacional), a Esquerda Democrática.

Nesse contexto histórico-político de intensas transformações, os Colégios de Aplicação foram criados, alimentando a valorização da formação no ensino superior. Tinham a função específica de ser um tipo de estabelecimento em que os próprios alunos dos cursos de licenciatura fizessem a aplicação, em uma situação real, das aprendizagens e dos conhecimentos técnicos adquiridos nos cursos de graduação, servindo também de campo de experimentação pedagógica para a renovação e melhoria do ensino hoje denominado Fundamental e Médio.

Tais instituições apresentavam propostas ditas *inovadoras* de reforma escolar e destinavam-se a educar alunos e formar futuros professores. Os princípios que nortearam a criação destas escolas fazem com que as mesmas sejam conhecidas ainda hoje, como “escolas-laboratório”, cujo objetivo tem sido oferecer espaços de construção e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, de pesquisa e extensão aos alunos das universidades às quais são vinculadas.

Atualmente, conforme o Ministério da Educação e Cultura³ são funções dos CAPs: educação básica, desenvolvimento da pesquisa; experimentação de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currículos e capacitação de docentes.

Além disso, as atribuições dessas instituições envolvem, também, os aspectos abaixo relacionados:

- Pesquisa – Criar um ambiente propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do Ensino Fundamental e Médio, professores universitários, estagiários e outros.
- Experimentação – Oferecer um laboratório de recursos humanos para a realização de experiências, desenvolvimento e aprimoramento de inovações que possam ou não estar diretamente vinculadas à pesquisa.
- Campo de Estágio – Permitir ao estagiário, observação e participação em um ambiente educacional de qualidade, viabilizando uma prática significativa e de alto nível para os que precisam de uma experiência mais rigorosa antes de concluírem o curso de graduação.

³ Fonte: <http://www.mec.gov.br/sesucolegio.shtm>, acessado em 18/12/2003.

- Desenvolvimento de Currículo – Possibilitar um ambiente adequado para a criação, testagem, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino.
- Extensão – Propiciar um local favorável para a capacitação de docentes e de pessoal técnico-administrativo vinculado ao ensino.

Os colégios de aplicação são, portanto, espaços para o exercício da inovação por meio do trabalho de seus docentes, que ao ensinar, pesquisar e aplicar novas práticas e teorias, transformam as experimentações pedagógicas em conhecimento avaliado e de domínio público, socializados em seus relatos, documentos e artigos publicados. Assim, deve tratar-se de um lugar de produção de conhecimento não somente pelos alunos e alunas dessas escolas, mas também por seus professores que assumem, muitas vezes, o papel de pesquisadores, gerando novos estudos a partir do contexto em que estão inseridos.

No Relatório do *III Encontro Nacional de Escolas de 1º e 2º graus⁴ vinculadas às Universidades Federais do Brasil* (ENEU), em 1990, foram registradas as conclusões relacionadas abaixo:

- **Ao papel dos Colégios de Aplicação**

O papel dos colégios de Aplicação centra-se em três atividades constantes, consideradas indispensáveis: o ensino, a pesquisa e a extensão, sempre voltados para a construção de alternativas pedagógicas capazes de superar os problemas educacionais da comunidade. O ensino, a pesquisa e a extensão nos Colégios de Aplicação são articulados com o 3º grau⁵ e a comunidade. A participação ativa, enquanto campo de estágio, na formação de professores e de outros profissionais cujos serviços são oferecidos pela Escola, também de forma articulada com o 3º grau e a comunidade. (1990, p.116).

- **À inserção dos Colégios nas Universidades**

Os Colégios de Aplicação devem lutar para tornarem-se unidades autônomas. Autonomia didática, pedagógica, administrativa e financeira. Articulação dos Colégios de Aplicação não só com as unidades de Educação, mas como campo de estágios curriculares, buscando promover a orientação e a supervisão dos estágios. (1990, p.117).

⁴ A designação 1º e 2º graus é anterior à Lei de Diretrizes e Bases Nacional (1996), que estabeleceu as denominações correspondentes: Ensino Fundamental e Médio.

⁵ Também a designação 3º grau antecede à Lei de Diretrizes e Bases Nacional (1996), que estabeleceu a nova denominação: Ensino Superior.

- **Ao ingresso e permanência**

Os critérios para ingresso nos Colégios de Aplicação devem ser definidos por cada instituição de acordo com sua filosofia e proposta curricular, considerando as diferentes realidades encontradas.[...] Democratizar o acesso, obedecendo às peculiaridades de cada escola. (1990, p.117).

Em todo o mundo há mais de cem Colégios de Aplicação ligados a faculdades e universidades, segundo informações obtidas junto ao MEC⁶. Distribuídos pelo nosso país, existem dezesseis Colégios de Aplicação, conforme o Quadro I.

Quadro I – Relação de Colégios de Aplicação no Brasil

Nome dos Colégios, Escolas	Acesso eletrônico
Colégio de Aplicação da UFRGS	www.cap.ufrgs.br
Colégio de Aplicação da UFSC	www.ca.ufsc.br
Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC	ndi@ced.ufsc.br
Colégio de Aplicação da UFRJ	www.cap.ufrj.br
Colégio Universitário da UFV	coluni@mail.ufv.br
Escola de Educação Básica da UFU	www.eseba.ufu.br
Escola Fundamental do CP da UFMG	www.cp.ufmg.br
Colégio de Aplicação “João XXIII” da UFJF	joaoXXIII@joaoXXIII.ufjf.br
CEPAE da UFG	www.cepae.ufg.br
Colégio de Aplicação da UFS	www.ufs.br
Colégio Universitário da UFMA	colun@ufma.br
Núcleo de Educação Infantil da UFRN	www.nei.ufrn.br
Colégio de Aplicação da UFPE	www.cap.ufpe.br
Núcleo Pedagógico Integrado da UFPA	www.ufpa.br
Colégio de Aplicação da UFAC	cap@ufac.br
Escola de Aplicação da UFRR	gillira@bol.com.br

Fonte: <http://www.mec.gov.br/sesu/colégio.shtm>, acesso em: 18 dez. 2003.

Busquei, neste capítulo, remontar brevemente o contexto nacional de emergência do Colégio de Aplicação, retomar suas funções primitivas e, ainda,

⁶ Fonte: <http://www.mec.gov.br/sesu/colégio.shtm>, acessado em 18/12/2003.

delimitar quantas e quais são essas instituições de ensino presentes no nosso país. Na continuidade do texto, abordarei a história do Colégio de Aplicação da UFRGS, as condições de seu surgimento, a situação política e o contexto educacional do nosso país, através do resgate histórico realizado a partir de relatos dos fundadores da unidade e de documentos que contam a história da própria Universidade.

4. NOME: COLÉGIO DE APLICAÇÃO

SOBRENOME: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Sendo o Colégio de Aplicação parte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, considero importante formalizar nesta pesquisa, mais especificamente nesse capítulo, a contextualização do período da criação do Colégio pela universidade, retomando a situação política e educacional do país na época do seu surgimento, destacando aspectos relevantes da história.

Em 1954, no Brasil, governava o Presidente Getúlio Vargas. Remontando a história política da época, sabemos que nos 16 meses seguintes à morte de Getúlio Vargas, por ocasião do seu suicídio, três presidentes cumpriram mandatos-relâmpagos. Café Filho, vice-presidente, assume o governo em 24 de agosto de 1954 e afasta-se por problemas de saúde em 3 de novembro de 1955. Tenta voltar em novembro, mas é impedido pelo Congresso. Em seu lugar, assume interinamente o presidente da Câmara dos Deputados, Carlos Luz. Efetivado em 9 de novembro, ocupa a Presidência por apenas dois dias e é interditado pelo Congresso por tentar impedir a posse do presidente eleito em outubro de 1955, Juscelino Kubitschek. Nereu Ramos, vice-presidente do Senado, assume a Presidência até 31 de janeiro de 1956, quando entrega o cargo a Juscelino Kubitschek.

Durante a primeira parte do governo de Juscelino Kubitschek (aliança PSD-PTB), o país vive um clima de confiança e otimismo, o que não permanece até o final do mandato. Já em meio a várias manifestações de descontentamento popular, cresce o número de greves no campo e nos principais centros industriais. Há um acelerado processo de concentração de renda e a inflação é galopante.

Nesse cenário político conturbado, vivido pelo nosso país, em Porto Alegre fundou-se, em 14 de abril de 1954, o Colégio de Aplicação - Escola de Ensino Fundamental e Médio, integrada à UFRGS. No governo estadual, estava o governador Ernesto Dornelles e na prefeitura, no seu segundo mandato, Ildo Meneghetti (1952-07/1954), seguido por Lindolfo Bohel (7/1954 – 9/1954) e Manoel Osório da Rosa (9/1954-1/1955), todos eleitos por voto indireto.

Em meados da década de cinqüenta do Século XX, a UFRGS, contava com 20 anos de existência como universidade. Remontando sua história, descobrimos

que seu início ocorre com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895, e, em seguida, da Escola de Engenharia. Começava, com o surgimento dessas escolas, a educação superior no estado. Ainda no século XIX, foram fundadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito.

Somente em 28 de novembro de 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, integrada inicialmente pela Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes.

O terceiro grande momento de transformação da Universidade foi em 1947, quando passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul, a URGS, incorporando as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Posteriormente, essas unidades foram desincorporadas da URGS, com a criação, da Universidade de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria.

Em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União. Desde então, a UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, passou a ocupar posição de destaque, no cenário nacional, como um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul e como a primeira em publicações e a segunda em produção científica, entre as federais, considerando o número de professores⁷.

Foi sob o domínio das idéias pedagógicas escolanovistas que foi fundado o Ginásio de Aplicação em 1954, que originalmente era um campo de estágio para os alunos das cadeiras de Didática Geral e Especial da antiga Faculdade de Filosofia da UFRGS. A demanda dos alunos da Faculdade de Filosofia, futuros profissionais da educação, para que esses tivessem um local onde aplicar teorias estudadas, que desencadeou o processo de formação da escola.

O Colégio de Aplicação foi criado por decisão do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos termos do Artigo 107 dos Estatutos da Universidade e ministrava o Ensino Secundário completo, o que corresponde ao Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Essa informação consta do relato da Professora

⁷ Fonte: http://www.ufrgs.br/ufrgs/a_ufrgs/index.asp, acessado em 22/01/2005.

Graciema Pacheco, fundadora e diretora do Colégio de Aplicação, ao Jornal da Faculdade de Filosofia, no ano de 1954.

O Colégio teve, no princípio, uma turma de primeira série ginasial (5ª série do Ensino Fundamental atual) e a cada ano subsequente a série seguinte, ou seja, de 1954 a 1958 instalaram-se gradativamente a 5ª, a 6ª, a 7ª e a 8ª. A partir de 1958 foram formadas as turmas do então 2º grau, hoje, Ensino Médio. Em notícia publicada na Folha da Tarde, por Sérgio Torchetto, em maio de 1958, este explica como acontecia a seleção dos alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS:

Os alunos oriundos do curso primário fazem um exame de seleção igual ao de outros colégios, apenas apresentado de maneira diferente. O objetivo desse exame é verificar se a criança é capaz de reagir na situação dada e provar a assimilação do programa primário (TORCHETTO, 1958).

No ano da criação do Colégio, em 1954, era Reitor da UFRGS o professor Elyseu Paglioli e diretor da Faculdade de Filosofia, o Professor Luiz Pilla. Houve na época uma sessão solene para a inauguração do Colégio de Aplicação, no anfiteatro da Faculdade de Filosofia, no dia 14 de abril de 1954. No convite, confeccionado especialmente para a ocasião, havia os nomes dos 30 alunos da primeira turma do colégio.

A Professora Isolda Paes, uma das fundadoras do Colégio, relatou em entrevista concedida ao Jornal Informativo da UFRGS, em 1975, parte da história dessa instituição. Segundo Paes, o Colégio funcionou até 1955 em salas do prédio central da Faculdade de Filosofia. De 1956 a 1959 transferiu-se para um pavilhão de construção mista da mesma faculdade. Em 1960, foi instalado, em dois pavilhões de madeira anexos ao prédio da Faculdade de Educação e somente em 1966 passou a funcionar dentro do prédio dessa faculdade. Lá esteve até 1996, dividindo o espaço com o curso de Pedagogia, até mudar-se para a sede atual, no bairro Agronomia, junto ao Campus do Vale da UFRGS.

Pacheco (1955) também afirmou, em entrevista ao Jornal *O Coruja*, da Faculdade de Filosofia, que o Colégio oferecia *Classes de Recuperação*, destinadas aos alunos com dificuldades particulares e *Classes de Intensificação* aos alunos com possibilidades de alcançar *níveis superiores de desenvolvimento*. No início o Colégio estava subordinado à Direção da Faculdade de Filosofia e depois ao Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação.

O Colégio de Aplicação surge, também, como campo de estudos dos problemas educacionais, na busca por soluções. Segundo estudo de Weingärtner e Goidanic (1995), o então Ginásio de Aplicação serviria inicialmente para além de estender a oportunidade de uma escola secundária gratuita, ser meio de divulgação dos resultados de experiências pedagógicas que pudessem influenciar na melhoria do processo de ensino e da organização escolar como um todo. As autoras afirmam que o Ginásio de Aplicação defendia a tese da escola pública gratuita em todos os níveis, estando ao lado dos intelectuais progressistas que buscavam a democratização do ensino.

Nos documentos da universidade do período da fundação do colégio constam suas principais finalidades como escola-laboratório:

Ser escola-laboratório do ensino secundário, onde processos formativos do aluno e do professor são planejados, experimentados e avaliados continuamente; constituir-se em campo de observação, pesquisa e prática de ensino para alunos de Didática; proporcionar ambiente para estágio de professores e especialistas em diferentes áreas da educação; e comunicar a outros educacionais os métodos de seus trabalhos, como, organizar suas atividades facilitando a troca de experiência na comunidade. (WEINGÄRTNER e GOIDANIC, 1995, p. 52).

Os princípios escolanovistas presentes no Colégio de Aplicação podem ser percebidos nos discursos da professora Graciema Pacheco, idealizadora e diretora do colégio nos seus 26 anos iniciais, como neste trecho que segue:

Na década de 40 a educação no país já vinha sendo, com arrojo e conhecimento de causa, pensada, crítica e objetivamente com respeito à realidade nacional, por mestres tão renomados como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros nomes ilustres que os acompanharam no movimento apresentado como de pré-construção da educação no Brasil. Suas posições estão consubstanciadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação do Brasil, datado de 1932, de iniciativa de Fernando de Azevedo e por ele redigido. Documento capital, impregnado que foi de aprofundada reflexão filosófica e social sobre o campo da educação e voltando para comunicar um novo espírito e uma nova instrumentação. (PACHECO, 1980).

O site do Colégio na Internet apresenta um link intitulado *Histórico*, no qual consta um breve relato da sua trajetória. A publicação data de 2003, segundo o texto:

Histórico

O **Colégio de Aplicação da UFRGS**, criado em 14 de abril de 1954 como escola-laboratório da então Faculdade de Filosofia, de acordo com o decreto-lei 9.053 de 12 de março de 1946, vem desenvolvendo novas propostas pedagógicas, sendo pioneiro, no trabalho com classes experimentais, conselho de classe, conselho de classe participativo, professores especialistas nas disciplinas de Educação Física, Música e Línguas Estrangeiras nas séries iniciais, ensino por níveis em Língua Inglesa e, também o oferecimento de Espanhol, Francês e Alemão como partes integrantes do currículo, implantação de laboratórios de ensino, desenvolvendo estudos especiais e atendimento às diferenças individuais, tendo em vista a recuperação e aceleração do ensino, opção por modalidades esportivas, projeto interdisciplinar em 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, oferecimento de Artes, Teatro e Música em todas as séries da educação básica e outros projetos de pesquisa e extensão, em anexo. Além disso, é também responsável pela formação inicial (estágios) e continuada de professores. O Colégio constitui-se em um centro de investigação educacional que atende objetivos de um saber reflexivo consonante com as necessidades da sociedade em que está inserido. A trajetória de 49 anos com trabalho de qualidade reconhecida e permanentemente ratificada pela comunidade dá sustentação a sua proposta. Este dinamismo nas suas ações decorre da idéia de que todo o professor é também um investigador de sua própria prática e esta, fonte dos problemas a serem estudados, e este é mais um dos vetores da existência do Colégio de Aplicação. Finalizando, é importante salientar que o compromisso do Colégio de Aplicação com a produção e difusão de conhecimento quanto à educação básica não se esgota em si mesmo. Ele está envolvido com a questão educacional numa perspectiva social mais abrangente e para isso interage com diferentes realidades, mantendo vínculos com várias unidades desta e de outras universidades e com a comunidade em geral através das trocas de experiências constantes com as escolas dos sistemas municipal, estadual e privado⁸.

A unidade envolve-se com experiências em parcerias com outras escolas de sistema público e privado e com a oferta de campo de estágio junto à universidade. A preocupação em inovar para melhorar, caracteriza o Colégio de Aplicação que, como parte da universidade, “[...] assume o compromisso de dinamizar, atualizar, construir, criar o conhecimento no que se refere ao Ensino Fundamental e Médio”⁹.

⁸ Fonte: <http://www.cap.ufrgs.br/interno.php>, acessado em 21/01/2006.

⁹ Fonte: <http://www.cap.ufrgs.br/interno.php>, acessado em 25/04/2005.

Freqüentemente, através de publicações político-pedagógicas, o Colégio de Aplicação sinaliza suas contribuições para o desenvolvimento pessoal e social, considerando as necessidades e interesses da comunidade, configurando-se como um espaço de construção de conhecimento relativo ao Ensino Fundamental e Médio, por meio de ações de Ensino, Pesquisa e Extensão.

De acordo com o discurso presente em publicações oficiais do colégio, “[...] o ensino tem como base a interação professor-aluno, em uma perspectiva dinâmica, procurando desenvolver uma pedagogia através da análise de problemas, visando à conscientização de valores humanos, à vivência constantemente recriada de conteúdos culturais universais e buscando formas democráticas de interação social [...]” (Relatório Unialfas, 1999 e site do Colégio¹⁰). Assim o Colégio descreve seu princípio embasador:

O Colégio de Aplicação tem como princípio embasador a contribuição para o desenvolvimento pessoal e social, o atendimento das necessidades e interesses da comunidade e, para tanto, configura-se como um espaço de construção de conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental e Médio, através de ações de Ensino, Pesquisa e Extensão¹¹.

No que se refere a uma leitura atualizada do espaço educacional ocupado pelo Colégio de Aplicação da UFRGS, o atual diretor resume em algumas palavras a função atual da instituição, de acordo com seu entendimento.

Diretor Adilson: A função do Colégio de Aplicação cada vez é mais importante. Inclusive nós temos projetos de pesquisa, projetos de extensão, muitos projetos de extensão ligados à comunidade, inclusive **o colégio é o principal centro de estágio da Universidade**, então a gente está prestando serviço ajudando na formação dos professores, esse professores são atendidos aqui dentro também. Tem toda uma função, acho que social nesses projetos de pesquisa, mostrar que realmente a escola tem toda a heterogeneidade que a gente tem, entre os gêneros de alunos que a gente tem, a gente consegue fazer um trabalho muito bom. Normalmente nossas propostas vêm do conselho participativo acopladas ao colégio Aplicação. Mas já tiveram experiências, entre quatro anos, **agora a gente trabalha para botar mais um ano no ensino fundamental é sempre vanguarda na questão de renovação pedagógica**. Acho que o Colégio Aplicação assume cada vez mais um papel importante dentro da Universidade e dentro da comunidade. Nossos projetos são projetos nossos são conhecidos no mundo inteiro, nossos profissionais, nossos professores eles dão assessoramento, assessoria aos professores mais diferentes estados do Brasil, então nosso trabalho é bem respeitado, e a gente sente nas propostas, a gente trabalha em cima delas e depois passa essas propostas para a comunidade. **Nós atendemos escolas da grande Porto alegre, de toda a grande Porto alegre, de fora, de todo o Rio Grande do Sul e de outros estados também.** Então o trabalho é bastante reconhecido do Colégio, mas a gente acha que não está bom ainda. Tem que melhorar cada vez mais. **(Grifos meus).**

¹⁰ Fonte: <http://www.cap.ufrgs.br/interno.php>, acesso em: 25 abr. 2005.

¹¹ Fonte: <http://www.cap.ufrgs.br/interno.php>, acesso em: 25 abr. 2005.

O entrevistado destaca a importância da instituição na universidade, como principal campo de estágio, e também na comunidade, através de projetos de extensão e do assessoramento a outras escolas. Ressalta, ainda, a postura mantida de outros tempos, de vanguarda, ao citar o processo de implementação dos nove anos nas séries iniciais. Relatou como era e é a relação do colégio com a Faculdade de Educação da UFRGS, destacando que a proximidade vem aumentando entre as unidades, através de ações como as palestras ministradas pelos docentes da Faculdade de Educação aos professores do Colégio e da manutenção do espaço de estágio oferecido aos estudantes da graduação do curso de Pedagogia, nas séries iniciais. O entrevistado relembra que, enquanto esteve no mesmo prédio da Faculdade de Educação, as relações entre o Colégio de Aplicação e a Faculdade eram estreitas, tanto no sentido físico como também administrativo e pedagógico, já que o Colégio pertencia à Faculdade de Educação. Quando da mudança para outro campus, o colégio buscou obter maior independência para suas ações administrativas, principalmente de cunho pedagógico e hoje tenta retomar algumas parcerias. O diretor do colégio diz:

Diretor Adilson: Nós pertencíamos à Faculdade de Educação até 1982, o colégio era o maior auxiliar da Faculdade de Educação. A partir daí nos **começamos a caminhar com nossas próprias pernas**, a gente se separou da Faculdade de Educação, houve um tempo normal, houve uma lacuna, **mas agora nós estamos restabelecendo um vínculo com a Faculdade de educação**, claro que nunca deixou de ter muitas estagiárias, que são atendidos aqui, tem os professores de lá que são supervisores de estágio. Então a gente está agora retomando algumas atividades em contato com a Faculdade de Educação **num sentido de estabelecer uma parceria** maior em todos os níveis. Os professores de lá vem aqui dão palestra, o pessoal daqui trabalha aqui também, então a gente sempre manteve um certo vínculo, mas não é uma coisa muito fechada, muito sistemática. Mas **o colégio tem a intenção de aumentar parcerias com a Faculdade de Educação em todos os níveis**, como eu já te disse, por que eles têm muita coisa nessa área, na pesquisa **eles têm muito mais profissionais especializados**, que a escola tem, até pelas séries iniciais, uma parte até da formação da Faculdade de Educação. Então, **certamente a gente tem muito a ganhar em parceria com a Faced**. A gente como escola pode dar um retorno para Faculdade de Educação. **(Grifos meus)**.

A análise dos documentos relativos à história do Colégio de Aplicação da UFRGS e o discurso de seus atuais gestores mostram que a dimensão inovadora e experimental da prática pedagógica tem sido uma das metas da instituição. Percebe-se, por exemplo, evidências nessa direção com a implementação, na década de 50 do século passado, de espaços diferenciados aos alunos que necessitam de apoio adicional (classes de intensificação), ou ainda a inserção mais recente de professores especializados por área de conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO COMO OBJETO DE PESQUISA: ESTUDOS JÁ REALIZADOS

O Colégio de Aplicação tem sido considerado como foco de investigações, o que é condizente com sua condição de espaço acadêmico de estágio e de pesquisa. Na busca de pesquisas anteriores, encontrei diferentes estudos sobre o Colégio de Aplicação da UFRGS, mas pude perceber que tais investigações não abarcavam o tema inclusão.

Dentre os diversos estudos já realizados sobre o *Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, muitos desses assumiram a função de fazer registro da história da instituição. Na maior parte, são produções dos professores e diretores do colégio e foram publicados na forma de artigos ou relatórios, versando sobre diversos aspectos (pedagógicos, estruturais, administrativos, históricos, informativos), nos próprios *Cadernos do Aplicação*, revista semestral do CAP. Algumas temáticas encontradas nesses textos publicados: história da instituição, formação docente, avaliação, currículo, experiências pedagógicas, projetos do colégio, homenagens, entre outras.

A revista conta sempre com uma coletânea de artigos que abordam diferentes temáticas educacionais, referentes às práticas das três etapas de ensino no Colégio de Aplicação, suas experiências pedagógicas, sejam projetos, eventos ou mesmo de caráter avaliativo. Trata-se de um espaço de comunicação entre os docentes, os alunos da escola e alunos da(s) universidade(s), através de seus pesquisadores, além de ser veículo de relatos de experiência para outras instituições escolares.

Em ocasiões especiais, como nos 50 anos de fundação do Colégio Aplicação (2004), houve uma edição especial, remontando a história da escola, com textos de suas fundadoras, ex-diretores e professores. É também uma das únicas fontes de pesquisa sobre a constituição histórica do Colégio e de suas inovações e experimentações pedagógicas.

No site do Colégio é possível ler as últimas edições da revista *Cadernos do Aplicação*. Sobre o surgimento da revista, há um pequeno comentário no site:

A revista *Cadernos do Aplicação* surgiu como uma necessidade de criar um espaço aberto, flexível e sistemático para o registro de algumas experiências realizadas e comentários críticos frente à problemática do ensino-aprendizagem de 1º e 2º graus, vivenciados no Colégio de Aplicação. A partir dessa documentação, abre-se outro espaço para o debate e a crítica, permitindo a troca de experiências e a transformação prática escolar. Esta se efetuará não só a nível da própria instituição, como também contribuirá para o relacionamento construtivo entre o Colégio, outras escolas da comunidade e estágios (práticas de ensino)¹².

Considerando os artigos publicados na revista *Cadernos do Aplicação*, destaco dois textos em função da pertinência temática. O primeiro: *Fantasia e realidade: o mito do Colégio de Aplicação – Análise do discurso sobre o Colégio de Aplicação da UFRGS* (WEINGÄRTNER e GOIDANICH, 1995) procura contextualizar brevemente a época de criação do colégio e problematizar sua condição de “excelência”, em razão do vínculo com a universidade.

O segundo artigo, *Como surge o Projeto Amora* (PAMPANELLI, 1997), trata de caracterizar o processo e o contexto de criação do Projeto Amora, vigente até então, enriquecido com as características básicas deste: privilégio de ações multidisciplinares, metodologia voltada para a construção de conhecimento e uso de novas tecnologias – recursos de informática. Tal reconstrução histórica auxilia na compreensão de pressupostos pedagógicos do CAP, aumentando o entendimento das posturas e práticas pedagógicas atuais.

Sob a forma de dissertação de mestrado, a pesquisa “Sótãos e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação” (SHÜLTZ, 1994) apresenta uma retomada histórica do CAP, incluindo neste percurso as construções e transformações da proposta filosófico-pedagógica desta instituição ao longo dos 40 anos iniciais. Tornou-se, neste sentido, uma produção para consultas e apoio no que se referia ao processo histórico.

No presente capítulo, procurei realizar uma breve retomada histórica da inserção do Colégio de Aplicação no cenário educacional gaúcho, levando em conta aspectos da política nacional, suas funções institucionais e propósitos iniciais, resgatando aspectos constitutivos da própria UFRGS. Busquei rever os diferentes

¹² Fonte: <http://www.cap.ufrgs.br/interno.php>, acesso em: 15 abr. 2006.

tipos de estudos já realizados com o tema *Colégio de Aplicação*, bem como, que registros o próprio colégio faz, através de seus docentes e suas produções teóricas, que são, na sua maioria, artigos reunidos na revista semestral, *Cadernos do Aplicação*.

Tratarei no próximo capítulo de construir através de relato escrito, embasado nas observações e pesquisa em documentos da escola, uma imagem da instituição estudada, priorizando seus aspectos de constituição física, administrativa e pedagógica, ou seja, a maneira como o colégio e a etapa em estudo se organizam.

5. ASPECTOS DA “ANATOMIA” E “FISIOLOGIA” DA INSTITUIÇÃO

Este capítulo pretende dar ao leitor uma visão de como é e como funciona o Colégio de Aplicação, nos seus aspectos físicos (estruturais), administrativos (organizativos e burocráticos) e pedagógico (organização curricular) como unidade que é da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O Colégio de Aplicação da UFRGS está localizado na Avenida Bento Gonçalves, nº. 9.500, no Bairro Agronomia, em Porto Alegre. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite (atendendo alunos de seis anos até a idade adulta). O colégio conta com um quadro de 72 professores e 36 funcionários, sendo que 12 destes são terceirizados.

Há três prédios que compõem o colégio (A, B, C). No prédio central (A), estão as salas de aula do Ensino Fundamental (5^a à 8^a séries) e Ensino Médio, sala de Informática, Departamentos, Setor de reprografia, Secretaria, telefones públicos, banheiros, Laboratório de Física, Química e Matemática. O prédio B é destinado às aulas de Educação Física, Artes, Música e Teatro. O prédio C é térreo e anexo ao central, onde há salas de aula das séries iniciais, Biblioteca do colégio, sala de vídeo e atividades múltiplas, sala da Coordenação Pedagógica das séries iniciais, banheiros, cozinha e lanchonete.

No prédio das séries iniciais, as salas de aula são amplas, com boa iluminação e ventilação, lixeiras para separação de lixo (seco e orgânico), lousa e mural de exposição. Na sala da Coordenação há uma mesa para cada professora e uma mini-biblioteca. Além disso, há uma sala especial para reuniões e um espaço para os materiais pedagógicos que estão à disposição (livros didáticos, sucatas, material de contagem, máquina de plastificação, entre outros) dos professores e estagiários.

Existem dois pátios, um deles para os alunos menores (séries iniciais) e um outro para os alunos maiores (5^a série em diante). Este último, com churrasqueiras. Há quadras de futebol para os jogos e em um dos pátios tem terra para outras atividades.

Destacarei nas falas da articuladora das séries iniciais e do diretor seus entendimentos em relação aos aportes: físicos, humanos e tecnológicos da instituição estudada. Em primeiro lugar a articuladora da etapa revela a condição de impossibilidade freqüente de trabalhar com as necessidades educativas apresentadas pelas crianças e, assim, procura justificar os tantos encaminhamentos realizados na etapa.

Muitas famílias são encaminhadas pela Orientação Educacional para proporcionarem aos seus filhos atendimento psicopedagógico, psicológico ou fonoaudiológico, mas não têm condições de manter esse tipo de serviço. E quando a família não pode patrocinar esse atendimento, a criança então não recebe auxílio, além da participação no Laboratório de Aprendizagem, que em muitos casos repete a prática e as condições de aprendizagem da sala de aula. Lembro que o diretor da unidade sinalizou, em entrevista, a possibilidade de uma parceria com o Hospital de Clínicas de Porto Alegre, parte da Universidade Federal também, mas que ainda não havia de fato um vínculo com a escola para prestar atendimento aos alunos, com menos burocracia e demora nos agendamentos de consultas médicas. É um projeto para futuramente, segundo ele. Sobre suportes pedagógicos, estruturais e humanos, a articuladora das séries iniciais diz:

Letícia: Tu achas que a escola tem aportes físicos, humanos, para dar o atendimento que é necessário?
Articuladora Deise: Sabe que esta pergunta é muito importante e bem interessante. Todas as necessidades que têm apresentado o nosso público, no Colégio Aplicação de hoje, **na verdade nós não temos o aparato necessário para dar esse suporte, por isso que muitos encaminhamentos estão sendo feitos.** Por isso, também, que tantas crianças estão sendo encaminhadas para além da escola, em busca de um auxílio de fora. Porque a nós... **não estamos, assim, preparados, tanto em recursos humanos, como em estrutura física, planejada para dar um aporte substancial, assim, para essas crianças,** isso não. Ainda é algo que já foi ventilado e pensado esse ano, mas efetivamente ainda não se tem. [...] **Articuladora Deise:** [...] mas como estrutura de escola, como dinâmica, ainda precisa pensar uma estrutura que dê conta dessas crianças, desse público que a gente recebe com essas questões todas de necessidade, isso ainda é ... prejudicado. **(Grifos meus).**

O diretor salienta a falta de adaptações na arquitetura da escola para dar maiores condições de acessibilidade aos alunos que possam vir a necessitar. Ele justifica que ainda não foi necessário, mas que quando for, buscará soluções. Ressalta que podem ser buscados junto à Universidade recursos pedagógicos, através de parcerias, mas não chega a especificar como e para quê. Fica em suspenso, na sua fala, a idéia de que a escola não tem necessitado de apoios externos ou mesmo as tais parcerias citadas, diferentemente do entendimento da articuladora das séries iniciais citada anteriormente.

Alega ainda que os *problemas*, e entendo que “os problemas” sejam as crianças e suas dificuldades, que surgiram até então não são *graves* e que a escola pode *dar conta*. O que seria um “problema grave”, em se tratando de uma escola que sorteia seus alunos novos e o que podemos entender por “dar conta”?

Seu discurso é bastante diferente daquele feito pela articuladora das séries iniciais. Conclui dizendo que recursos humanos estão escassos mesmo e em todos os sentidos, mas que pode usufruir pessoal da UFRGS, caso necessite. Pergunto: não estariam faltando profissionais especializados para dar conta das crianças e seus problemas de aprendizagem, como diz a articuladora? Quem sabe profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros?

Diretor Adilson: Não, acho que não. **Acho que recursos físicos, nós não temos.** A escola.... Como a gente não tem o problema, quando eu to falando agora, **estou falando agora de problema físico, a gente não tem o problema**, também a escola não se mobilizou neste sentido. Certamente se acontecer, nós vamos ter que nos adaptar sem dúvida nenhuma. **E a questão pedagógica e tal, de recursos, a UFRGS tem muito, então a escola pode buscar com facilidade, tanto na área da educação e tudo a gente pode estabelecer parcerias, esse não é o problema, é que como a gente não tem esse problema, os casos que nós temos, a gente sabe como lidar, porque eles não são graves**, não são coisas, muito, que exijam mais daquilo que a gente tem, e a gente encaminha, tem caso que a gente não está conseguindo lidar, a gente encaminha para médicos especialistas aqui dentro da UFRGS mesmo, então a gente não tem uma estrutura ainda bem formada para fazer isso. **Letícia:** E recursos humanos? **Diretor Adilson:** Não, também não. Não, não temos. **A escola não tem recursos humanos em sentido nenhum**, mas é claro que se a gente precisar dispor, a UFRGS tem. Então a gente teria que fazer, em caso de surgirem casos, a gente teria que fazer parcerias com os outros institutos para que possa atender essas crianças. **(Grifos meus).**

A insuficiência de concursos públicos para atender as necessidades de provimento de cargos de docentes efetivos de uma instituição como essa, acarreta a condição de lá trabalharem muitos docentes substitutos, que permanecem no cargo, no máximo por dois anos. Este fator pode ser entendido como um ponto de precariedade, com efeitos na execução da proposta pedagógica, por esses professores estarem muito pouco tempo envolvidos na compreensão e vivência dos projetos, bem como das rotinas da escola.

Os docentes entrevistados relatam que a escola, como escola pública que é, tem dificuldades financeiras para prover materiais pedagógicos necessários às práticas educativas, como no caso de jogos para a Educação Física, melhoria do acervo da biblioteca, dos jogos pedagógicos de sala de aula ou mesmo dos recursos de informática (computadores), como nos fala uma das professoras entrevistadas:

Mara: acho que está voltada para atender essas crianças, só **que a escola tem dificuldades**, assim, claro que aqui, na escola pública, é uma escola rica, não é isso, mas assim, ó, **as vezes a informática não funciona**, as vezes o horário esta superlotado, tem várias turmas não pode ir, tem toda uma organização, e muitas vezes a gente não consegue contemplar pela necessidade, ou seja, tem que entrar na fila de espera, tem que ter um dia, que é como funciona uma escola grande com uma única sala de informática com treze lugares para usar. Então é compreensível, mas eu acho que existe essa preocupação, não é uma coisa assim, no papel é uma coisa que existe mesmo, vivenciada. Acho que é uma tendência bem interessante, cresceu o ano passado e esse ano continua. **(Grifos meus)**.

5.1 O COLÉGIO ADMINISTRATIVAMENTE

O Colégio de Aplicação como unidade universitária tem no Regimento Geral da UFRGS as definições sobre a sua estrutura, composição, competências e funcionamento. Segundo o Artigo 102 do Regimento Geral: os órgãos de ensino fundamental, ensino médio e educação profissional vinculados à Reitoria, definirão, em seus Regimentos Internos aprovados pelo CONSUN, a respectiva estrutura didática e administrativa, obedecendo ao Estatuto e ao próprio Regimento Geral. Ainda no mesmo Capítulo, o Artigo 104 define que o Diretor e o Vice-Diretor, eleitos pelos integrantes dos órgãos de ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, terão seus cargos providos pelo Reitor, com mandato de 4 (quatro) anos.

Internamente, existe o Regimento do Colégio de Aplicação da UFRGS, elaborado pelo Conselho da Unidade e que está atualmente em fase de análise para aprovação no Conselho da Universidade, pois sofreu reformulações no texto em maio de 2005. O Conselho da Unidade é o órgão de deliberação superior do Cap/UFRGS, tendo como caráter normativo, deliberativo, consultivo e de planejamento, competindo-lhe supervisionar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito do Colégio.

São itens que compõem o Regimento:

- Da estrutura e finalidades do Colégio de Aplicação;
- Da administração da Unidade;
- Da organização, competências e funcionamento;
- Dos órgãos da administração da Unidade (Conselho da Unidade, Direção, Departamentos, Comissão de Ensino, Comissão de Extensão e Comissão de Pesquisa);

- Dos órgãos de apoio, assessoramento e infra-estrutura (Órgãos de Apoio, Biblioteca e Secretaria Geral);
- Do corpo docente;
- Do corpo discente;
- Das disposições gerais e finais.

Quando questionado sobre quais os documentos que organizam o Colégio de Aplicação, o então diretor Professor Adilson responde que:

Tem um **regimento**, tem **plano político pedagógico**, tem... esse regimento depois ele é bastante amplo, bastante restrito, no sentido de, ele não é muito específico, depois o regimento foi desdobrado entre leis maiores e leis menores, por leis, vou fazer uma comparação, cada item do regimento, depois ele foi regulamentado, em termos de cada parte da avaliação, fala um pouco da avaliação do regimento, daí a partir daí o conselho da unidade regulamenta a avaliação, então tem muitos documentos, mas **o principal é o regimento interno. (Grifo meu).**

5.2 ENTENDENDO A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

No Colégio existe o **Conselho de Unidade**, que é o órgão normativo, deliberativo e consultivo, devendo responder pela administração do Colégio de Aplicação. É formado pelo Diretor, Vice-Diretor; 4 Chefes de Departamentos; Coordenadores das Comissões de Ensino, Pesquisa e Extensão, Bibliotecária Chefe; Representantes: Docente, Técnico-administrativo e Discente.

O **corpo docente** do colégio é formado por professores efetivos e professores substitutos. O colégio oferece estágios aos alunos do Ensino Superior e professores de Educação Continuada. Todos os professores fazem parte de um Departamento de Ensino que, como órgão técnico-científico e pedagógico, reúne os respectivos professores para estudos, planejamentos, pesquisas, extensão, coordenação de atividades relacionadas com o trabalho de classe e dinâmica da vida escolar. São Departamentos de Ensino na Escola: Ciências Exatas e Natureza, Comunicação, Expressão e Movimento e Humanidades. Ressalto que os professores substitutos não podem assumir responsabilidades administrativas, situação que os deixa distantes da compreensão da dinâmica institucional em sentido amplo.

Há também o **NAE - Núcleo de Apoio ao Ensino**, responsável pelo planejamento e execução de atividades que propiciem a integração em diferentes

níveis, do Ensino Fundamental e Médio, acompanhando, também, as ocorrências escolares e os Conselhos de Classe. Este Núcleo de Apoio trabalha integradamente com a Comissão de ensino, SAE e SOE, também apoiando os professores substitutos e Educação Continuada.

A **Área de Orientação e Psicologia Educacional - OPE** destina-se ao atendimento das necessidades de desenvolvimento do aluno, tendo em vista sua realização individual e social. Para tanto, mantém serviço de atendimento permanente ao aluno e famílias, que podem ser chamadas ou comparecer espontaneamente para tratar de assuntos referentes aos alunos.

As **Comissões de Pesquisa e Extensão** são responsáveis pelo acompanhamento e avaliação dos projetos de Pesquisa e Extensão vinculados aos Projetos e Programas das Pró-Reitorias.

A **Comissão de Ensino**, mantendo o diálogo com os departamentos, propõe a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio da Escola, avalia os planos de ensino dos Departamentos e os currículos propostos, tendo em vista eventuais reformulações e inovações, deliberando sobre emendas curriculares.

O **Núcleo Setorial de Informática - NSI** é responsável pela implantação e manutenção da rede de informática do Colégio de Aplicação.

O **Setor de Apoio Escolar - SAE** tem o propósito de zelar pelo bom andamento da vida escolar, buscando a comunicação, entendimento e cumprimento de responsabilidades. Para o SAE devem ser comunicados os afastamentos dos alunos da escola, chegadas fora de horário e modificações que eventualmente ocorram no plano diário do trabalho escolar.

A **Secretaria** é órgão de natureza administrativa, encarregada da execução de serviços de pessoal docente, discente e administrativo, de comunicação, de arquivo e de serviços gerais. As matrículas para alunos novos e matrículas são realizadas na Secretaria da escola, mediante apresentação da documentação necessária.

A **Biblioteca** pertence ao Sistema Central de Bibliotecas da UFRGS e é o centro de estudos, consulta e leitura para alunos, professores e funcionários. Está aberta durante o horário escolar.

A **Comunidade de Alunos do Colégio de Aplicação - CACA** é o órgão de coordenação geral de atividades sociais, culturais, esportivas e recreativas dos alunos.

A **Comunidade de Pais e Mestres - Copame** é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com a finalidade de aproximar mestres, pais e alunos nos interesses da Educação.

5.3 PROCESSO DE SELEÇÃO DE NOVOS ALUNOS: SORTEIO PÚBLICO

Remontando a história do Colégio, vemos que trinta alunos foram selecionados para compor a primeira turma da 1ª série ginásial (5ª série do Ensino Fundamental atual) do Colégio de Aplicação no início de 1954. Eram 20 meninas, oriundas do Instituto de Educação Flores da Cunha, que haviam passado no Exame de Admissão para ingresso na então 1ª série ginásial, mas não tinham realizado a matrícula por falta de vagas e 10 meninos na ordem em que solicitaram matrícula no Colégio. Cabe salientar que esse foi o primeiro Ginásio misto do estado do Rio Grande do Sul, ou seja, com meninos e meninas no quadro discente.

A professora Dirce Guimarães relatou, em conversa na sala dos professores, uma parte da história do CAP pouco documentada sobre o processo seletivo dos alunos novos, especialmente nas séries iniciais, a qual registrei no Diário de campo. Segundo ela, as séries iniciais começaram com uma turma de primeira série em 1979, que tinha como professora Gilda Tiethbol Rodrigues, do Instituto de Educação Flores da Cunha, convidada pela Professora Diretora Graciema Pacheco. Sucessivamente, as séries seguintes foram formadas nos anos decorrentes. Os alunos das séries iniciais nessa fase foram convidados ou indicados.

Apenas em 1982 houve o primeiro sorteio público para alunos novos do CAP. Havia também a opção de matrícula compulsória, que era dada aos filhos de funcionários públicos de outros estados, em situação de transferência. Em 1996 essa modalidade de matrícula foi extinta por decisão judicial, segundo o então Diretor da unidade, permanecendo uma única forma de ingresso: sorteio público.

No Regimento Geral da UFRGS, o Artigo 122 explicita que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão define como serão as matrículas e as transferências de alunos das unidades, como é o caso do Colégio de Aplicação. O *CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão)* é um órgão técnico, com funções deliberativa, normativa e consultiva sobre ensino, pesquisa e extensão, sendo integrado por plenário e câmaras de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, cujas competências são definidas em seu Regimento Interno.

No site¹³ do Colégio de Aplicação são apresentadas informações sobre o processo seletivo dos novos alunos. O processo de seleção acontece uma vez ao ano, por volta do último trimestre. Normalmente, são oferecidas para a comunidade em geral, 25 vagas para a primeira série do Ensino Fundamental e 35 vagas para a quinta série desta mesma etapa. Além destas vagas, são sorteados 15 suplentes para cada uma destas séries. É publicado um Edital oficial, contendo as informações sobre a inscrição e o sorteio, bem como data e quantidade de vagas, em jornal de grande circulação em Porto Alegre. O texto publicado no site do colégio informa que:

O Edital de informações sobre abertura de vagas em turmas novas no CAP, através de **sorteio público**, tradicionalmente é divulgado na 2ª quinzena de outubro. Neste Edital constam todas as informações sobre o Sorteio. Para as séries que não abrem vagas no Edital da 2ª quinzena de outubro, há possibilidade de abertura de vagas remanescentes (para as turmas onde houver sobra de vagas), em Edital publicado na última semana de dezembro. Para mais informações, envie um e-mail ou ligue: (51) 3316.6986 ou 3316.6977. (<http://www.cap.ufrgs.br>, acesso em: 20 jan. 2005).

A inscrição para participar do processo é realizada no próprio colégio e as vagas são sorteadas publicamente, em dia e hora marcados previamente. Após o sorteio, os pais/responsáveis realizam entrevista com a Área de Orientação e Psicologia Educacional da Escola, sendo esta etapa uma condição indispensável para a matrícula dos alunos. Segundo este site, a matrícula será sempre assegurada, exceto se: a idade não respeitar as regras do edital, a escolaridade não for a publicada no edital ou os pais/responsáveis não realizarem a entrevista com a Área de Orientação e Psicologia Educacional da Escola.

O acesso ao Colégio de Aplicação, portanto, dá-se por meio de sorteio público, fato que gera um quadro de alunos bastante diversificado quanto à origem sócio-econômica, cultural e às condições de aprendizagem, conforme relatos dos professores.

Ao entrevistar a articuladora da etapa, os docentes e a orientadora educacional, indaguei sobre as características do atual grupo de alunos das séries iniciais, em torno de 112 crianças. Destaco, a seguir, algumas opiniões registradas que considero pertinentes ao estudo.

¹³ Fonte: www.cap.ufrgs.br, acesso em: 24 abr. 2006.

Para a articuladora das séries iniciais os alunos do Cap não apresentam mais tanta disparidade, como apresentavam há alguns anos, quanto às condições econômicas e “[...] são pessoas que buscam, na maioria, uma esperança de um futuro melhor. [...] na maioria hoje são pessoas de classe média, média baixa, e que têm algo de vislumbrar uma esperança” (Articuladora Deise).

Para outros docentes, o grupo é bastante heterogêneo em função do próprio sorteio e se caracteriza por pessoas que moram nas proximidades do colégio. Uma professora justifica que as pessoas que buscam o colégio são filhos de funcionários, filhos de professores, que muitas vezes acham melhor que uma escola particular, no sentido de ter um ensino mais socializado, referindo-se à diversidade cultural do grupo.

Segundo a orientadora das séries iniciais, não há impossibilidade atualmente de crianças que não residem em Porto Alegre de participarem do sorteio; a única observação que se faz é a respeito da idade de ingresso da criança na respectiva série. Para ela, o grupo é bem diversificado e como a escola está no Campus do Vale, próximo a Viamão, a comunidade desta região tem procurado bastante para participar do sorteio.

Para compreender a composição do atual quadro de discentes das séries iniciais do Cap, o quadro abaixo foi construído com dados atuais, informando quantos alunos existem em cada turma, quantos são meninos ou meninas e quantos participam do Laboratório de Aprendizagem¹⁴ no segundo semestre de 2006.

Quadro II - Alunos das séries iniciais do Colégio de Aplicação em 2006

Turmas	Meninas	Meninos	Total Turma	Freqüentam Laboratório Aprendizagem
Alfa I	12	12	24 (100%)	9 (37,5%)
Alfa II	13	14	27 (100%)	13 (48%)
Alfa III	14	15	29 (100%)	15 (52%)
Alfa IV	15	12	27 (100%)	15 (55,5%)

Fonte: Dados obtidos durante as observações e registrados em diário de campo.

¹⁴ Laboratório de Aprendizagem: espaço de atendimento semanal pela professora às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Percebe-se que é crescente o número de alunos participantes do Laboratório de Aprendizagem de acordo com a série. Da primeira para a quarta série, o número de alunos quase dobra. Este fato é bastante interessante, haja vista que a criança está há mais tempo na escola, com a mesma proposta pedagógica, dentro da mesma etapa e, no entanto, suas dificuldades parecem aumentar a cada ano, o que leva ao seu encaminhamento para o Laboratório de Aprendizagem. O que poderia estar gerando esse aumento de acordo com a série? Seriam dificuldades em relação à prática pedagógica docente, questões curriculares, de conteúdo? Existe algum momento de análise e avaliação pelos professores em relação ao número crescente de alunos participantes do Laboratório de Aprendizagem? Buscando uma resposta, lembro que algumas das docentes entrevistadas relataram que no Conselho de Classe este assunto é retomado para que seja feita uma avaliação das aprendizagens e evoluções do aluno, definindo assim sua permanência ou liberação do espaço a cada trimestre.

Quadro III - Municípios onde residem os alunos das séries iniciais em 2006

	Porto Alegre	Viamão	Alvorada	Total
Alfa I	13	11	-	24
Alfa II	23	4	-	27
Alfa III	14	14	1	29
Alfa IV	21	5	1	27
Total	71 (66,30%)	34 (31,80%)	2 (1,90%)	107 (100%)

Fonte: Dados obtidos durante as observações e registrados em diário de campo.

De acordo com o quadro, cerca de um terço das crianças das séries iniciais são provenientes do município vizinho de Viamão. Os docentes entrevistados relataram que a procura é cada vez maior e justificam tal fato pela proximidade e pela busca de *ensino gratuito de qualidade*.

Segundo pesquisa realizada pelo OPE (Orientação Psicológica Educacional) em 2006, a escolarização das crianças da Alfa I, anterior ao ingresso no Colégio é a seguinte:

- 12 crianças estiveram em creche;
- 7 freqüentaram a Educação Infantil (maternal ao nível B);
- 3 não freqüentaram nenhum espaço educativo;
- 1 esteve em creche vicinal (familiar);
- 1 é repetente.

A orientadora relata que, comparando o número de crianças que estavam na Educação Infantil formal antes de ingressar na primeira série nos anos de 2003 até hoje, encontra-se uma redução considerável desse número, conforme o quadro abaixo:

Quadro IV- Alunos provenientes da Educação Infantil formal

ANO	2003	2004	2005	2006
Número de alunos	26	25	17	07

Fonte: Dados fornecidos pela Orientadora Educacional da etapa.

Provavelmente possamos atribuir tal redução a fatores como os altos custos referentes à matrícula, mensalidade, material escolar e transporte para a manutenção das crianças na Educação infantil atualmente, considerando as mudanças no grupo que constitui o quadro de alunos. Segundo a orientadora, houve a necessidade de realizar essa pesquisa para que os professores pudessem compreender melhor a configuração do público atual de alunos, suas origens, experiências e dificuldades.

5.4 O COLÉGIO PEDAGOGICAMENTE

Segundo Estrázulas (1994), a Divisão de Polivalência do CAP/UFRGS estruturou-se como Divisão de Ensino somente a partir do final da década de 1970, em função da implementação das séries iniciais no currículo do Ensino Fundamental, o qual até então funcionava a partir da 5ª série.

No Relatório Unialfas (1999), das séries iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS, estão referenciados aspectos da proposta pedagógica nos seguintes marcos:

a) Contexto Acadêmico:

- ❖ CAP é a Escola de Ensino Fundamental e Médio da UFRGS, com os compromissos sociais e acadêmicos da Universidade Pública, a qual pertence.
- ❖ A condição privilegiada junto à UFRGS possibilita o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão voltadas para as propostas pedagógicas inovadoras e viáveis aos desafios contemporâneos de educação Fundamental e Média.

b) Metas de Educação:

- ❖ CAP deve assumir a responsabilidade de ser uma escola envolvida com a construção de alternativas curriculares que contemplem a todos nas suas diferenças.
- ❖ A concepção de educação deve contemplar uma visão de futuro que considera a condição humana como objeto essencial de todo ensino.
- ❖ As proposições educativas devem promover a emancipação e a justiça social, com base nas trocas de construções entre o sujeito e o coletivo.
- ❖ A proposta educacional, nas diferentes áreas de conhecimento, deve contemplar ações vinculadas ao ambiente, que busquem a compreensão dos aspectos sociais, políticos, históricos e econômicos que interagem no componente ambiental.

c) Ações Pedagógicas:

- ❖ O conhecimento é concebido como um processo histórico e dialético, cuja apropriação pelos sujeitos é uma construção que se realiza no contexto escolar e fora deste, na interação entre diferentes saberes.
- ❖ O currículo deve ser flexível e capaz de conceber a Escola como espaço pedagógico de produção de conhecimento.
- ❖ A prática pedagógica deve ser tratada como uma investigação, uma experimentação, um espaço de descoberta e de construção, onde se promove a liberdade de pensamento e a busca de uma ação crítica e transformadora.
- ❖ O conhecimento dentro de sua provisoriamente passa a adquirir sentido quando oportuniza elos entre o saber teórico e a práxis, promovendo a articulação com o mundo do trabalho e a sociedade da informação.

Sobressaem dois aspectos dos marcos referenciados que considero muito importantes por serem pontos de forte conexão com processos inclusivos na escola estudada. Primeiramente: “[...] **ser uma escola envolvida com a construção de alternativas curriculares que contemplem a todos nas suas diferenças**”; o que faz pensar que há elasticidade na construção do currículo de cada série, de acordo com a configuração dos alunos e que a avaliação também será condizente com tal flexibilidade, considerando as diferenças de tempos, ritmos e condições, nos processos de aprendizagens individuais. Depois: “**A prática pedagógica deve ser tratada como uma investigação, uma experimentação, um espaço de descoberta e de construção**”, remetendo-nos à idéia de que as práticas escolares estão a serviço da construção de novos conhecimentos, a partir do exercício da pesquisa, da reflexão e da inovação.

Não existe um consenso na fala dos docentes (entrevistas), do diretor e da orientadora educacional sobre a vigência de uma Proposta Pedagógica única e atemporal. Concordam que de fato há os Planos de Ensino (bastante detalhados), o Plano Político Pedagógico da escola e um Projeto de Pesquisa da etapa, atualmente em realização, denominado Unialfas.

Quando indagada sobre a existência de uma Proposta Pedagógica formalizada no Colégio Aplicação, não só para séries iniciais, como os projetos diferenciados, de acordo com as etapas (séries iniciais, 5ª a 8ª e ensino médio), a articuladora responde que:

Articuladora Deise: É, porque nós vamos sempre pensar o projeto pedagógico da escola, não é nada fechado, nada, assim, tão definido ou fechado, **o que existe sim, são idéias, perspectivas, do que se pensa, do que se quer promover para esse aluno.** **Letícia:** São os planos de ensino? **Daniela:** São os planos de ensino. **Letícia:** Então são diretrizes...**Articuladora Deise:** Diretrizes. **Letícia:** Mas, não são projetos fechados, esses projetos vão ... **Articuladora Deise:** **Vão sendo construídos ao longo do ano. (Grifos meus)**

Já o diretor afirma que:

Diretor Adilson: **O Plano Político Pedagógico, ele é elaborado por toda escola, a partir do trabalho de professores e profissionais,** e a gente está tentando seguir ele, dentro das possibilidades. **Letícia:** Existe uma proposta pedagógica para as séries iniciais? **Diretor Adilson:** Claro que sim, **o Unialfas, por exemplo é um projeto que está consolidado,** tem um trabalho que já vem há muito tempo, toda parte pedagógica das séries iniciais é feita por todos os profissionais envolvidos com o ensino, com acompanhamento da comissão de ensino. A comissão de ensino acompanha todo esse trabalho que é feito nas séries iniciais. **Letícia:** Então, em lugar de haver uma proposta pedagógica única e fechada com tempo indeterminado existem projetos que vão acontecendo? **Diretor Adilson:** projetos que vão acontecendo. Claro de 1ª a 4ª série tem o Unialfas, de 5ª a 6ª tem o projeto Amora, mas as linhas, os profissionais são diferentes, as propostas são diferentes; ela nem poderia ser a mesma

por que a faixa etária é diferente, os objetivos são outros, né? Então, mas **existe toda uma filosofia que permeia todo este projeto, a verticalidade, tem toda uma concepção de escola, dentro do colégio de aplicação que é consolidada e permeia todos esses projetos, desde primeira série ate terceiro ano.** Evidente que são grupos diferentes, que não poderíamos reunir num grupão só, toda escola e fazer uma....Tem toda uma questão que a gente tem, tem projeto que a gente tem para 6ª série que não se adequou a 7ª e 8ª, então, tem coisas no projeto de 5ª e 6ª que tem se trabalhado em 7ª e 8ª também, mas não todo projeto, porque aí os objetivos são outros. **(Grifos meus).**

Atualmente existe, portanto, o *Plano Político Pedagógico - Marcos de Referência Utilizados no Colégio de Aplicação*¹⁵, elaborado por toda a escola, segundo relato do diretor da unidade, que tem como autoras as orientadoras educacionais do colégio (texto anexo). O Plano datado de 2000 engloba: Marco Filosófico, Pedagógico e Epistemológico.

Quanto ao **Marco Filosófico**, destaco o trecho que aborda as questões sobre convivência e ser humano:

A educação assenta-se na crença de que respeito mútuo e flexibilidade são fundamentais à convivência humana. As contradições, ambigüidades, o caráter provisório da ciência, a pulverização dos valores no mundo de hoje pressupõem seres humanos capazes de manter situações dialógicas, maior tolerância e flexibilidade. O novo milênio requer um ser humano competente, aberto a mudanças, capaz de interagir com seus semelhantes e com a natureza, respeitando suas origens, buscando construir uma sociedade solidária, cooperativa voltada para as trocas e complementaridade.

No **Marco Pedagógico** sobressaem duas idéias centrais do texto:

As linhas básicas da proposta pedagógica do Colégio de Aplicação refletem as suas perspectivas de mundo, estabelecem caminhos correspondentes às necessidades que a reciprocidade com o meio demanda, considerada a sua inserção na UFRGS – Universidade Pública – e a relação dialética no contexto em que atua.

A ação pedagógica deve procurar responder às expectativas da coletividade, propondo alternativas inovadoras capazes de contribuir com a construção de modos de vida mais qualificados para o indivíduo e para a sociedade.

Por fim, quanto ao **Marco Epistemológico** ressalto a idéia que considero interessante: a de que o professor deve assumir uma postura constante de pesquisador.

Ao professor cabe fazer da sala de aula um campo de pesquisa e de seu ambiente de trabalho um laboratório. A troca de saberes, o estudo e a atualização constante, o trabalho em equipe, a segurança para trabalhar com incertezas e a busca da multidisciplinaridade são,

¹⁵ Texto publicado no site da instituição: www.cap.ufrgs.br, acesso em: 02 ago. 2006.

dentre outras atitudes, as que norteiam a prática escolar docente voltada à construção do conhecimento.

Como citado anteriormente, as séries iniciais do CAP/UFRGS operam desde 2004, a partir do Projeto Pedagógico intitulado *Unialfas*. Este projeto prevê a integração dos eixos Pesquisa, Ensino e Extensão no cotidiano, através da investigação, da experimentação e da reflexão, a fim de produzir e fazer circular outras práticas pedagógicas, que contemplem a aprendizagem, como produção e construção de conhecimento, gerados pela pesquisa e ação do aprendiz, bem como pela cooperação entre seus pares. Nele estão explicitados seus principais objetivos, conforme citação:

Objetivos específicos:

- 1) Experimentar (criar, executar e refletir) práticas pedagógicas alternativas nas Séries Iniciais, que suscitem o prazer em aprender.
- 2) Integrar as turmas que compõem o Unialfas, contemplando os diferentes interesses das crianças, independente de faixa etária e/ou série.
- 3) Divulgar esta atividade na comunidade acadêmica.¹⁶

Quanto ao Projeto Unialfas, a professora articuladora e a orientadora educacional explicam:

Articuladora Deise: Nós aqui temos, à tarde, uma vez por semana, a reunião do projeto UNIALFAS, que é um projeto de pesquisa e extensão. [...] **Letícia:** Esse projeto UNIALFAS, ele tem duração de quanto tempo? **Articuladora Deise:** O projeto UNIALFAS ele é, vem sendo, anualmente oferecido, mas ele é promovido por 10 encontros, nas oficinas, desenvolvidas por professores de diferentes áreas de conhecimento, uma vez por semana, dois períodos, para os alunos das séries iniciais, que são misturados...como vou explicar? São alunos de Alfa 1 a 4, que são integrados, em pequenos grupos, então, a gente em cada oficina recebe, mais ou menos de 10 a 12 alunos, que tenham alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. **Letícia:** Um grupo misto? **Articuladora Deise:** Um grupo misto. Então essa prática, essa integração desses alunos de diferentes séries, de diferentes níveis de aprendizado, diferentes etapas de escolaridade e fazendo, então essa experiência, com essas atividades diferenciadas que também são as oficinas. **Letícia:** E já é o segundo ano que este projeto está em vigência esse projeto? **Articuladora Deise:** É o segundo ano, foi em....**Letícia:** 2005 **Articuladora Deise:** Isso aí.**Letícia:** Em 2006 continua? **Articuladora Deise:** Em 2006 continuará. São sempre semestrais; dez encontros no primeiro semestre, depois, no segundo semestre, mais dez encontros.**Letícia:** E isso ocupa lugar na proposta pedagógica para as séries iniciais? **Articuladora Deise:** Ocupa um lugar de um momento diversificado que a gente possa oportunizar a essas crianças das séries iniciais, e aos professores, também pensarem em outras possibilidades de práticas pedagógicas.

¹⁶ Fonte: <http://alfas.cap.ufrgs.br/2003.html>, acesso em: 18 jun. 2005.

Orientadora Luana: São outros espaços de aprendizagem, de preferência que não tenha nenhum vínculo com aquilo que se está estudando naquele momento, é para marcar mesmo, que existem outros espaços de aprendizagem [...] **Letícia:** o comum é ate dez participantes?**Orientadora Luana:** é ate dez participantes por oficina de acordo com o interesse e independente da faixa etária, e um dos objetivos é também poder conviver crianças de alfa4 com alfa1, alfa2.(Lígia)

Segue a definição do Projeto presente no site do colégio:

O Projeto

O Colégio de Aplicação da UFRGS, espaço de inovação pedagógica nestes 50 anos de atuação junto à sociedade vem refletindo e discutindo permanentemente as diferentes práticas pedagógicas, experimentando, criando e corroborando com a produção científica. Desde sua criação, o Colégio, baseia seu projeto pedagógico na consecução dos três pilares que constituem a Universidade, quais sejam: Ensino, Pesquisa e Extensão. Integrando esses eixos no cotidiano, as Séries Iniciais - UNIALFAS - se propõem a investigar, experimentar e refletir, para produzir e fazer circular resultados de outras práticas pedagógicas que contemplem a aprendizagem, como produção e construção do conhecimento, a partir da investigação, da ação do aprendiz e da cooperação entre seus pares. A presente proposta de atividade visa criar e disponibilizar um repositório virtual voltado a educadores e interessados em que se possa conhecer um projeto institucional desenvolvido nas Séries Iniciais do Colégio de Aplicação. Este repositório virtual tem como objetivo a divulgação e a discussão de práticas pedagógicas alternativas para Séries Iniciais, a partir das oficinas desenvolvidas no Colégio de Aplicação. As oficinas integram os alunos das quatro Séries Iniciais, totalizando 120 alunos, ocorrendo de forma sistemática em encontros semanais em que as crianças são distribuídas conforme critério de interesse nas oficinas oferecidas pelo corpo docente, composto por profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Esta ação vem sendo amplamente divulgada na comunidade do Colégio, com a participação de pais e por este site. (Fonte: <http://www.alfas.cap.ufrgs.br/unialfas2005/>, acesso em: 12 mar. 2006).

No ano de 2005, o Projeto Unialfas ofereceu diferentes oficinas no primeiro e no segundo semestre aos alunos das séries iniciais com temáticas diversas¹⁷.

O Colégio conta também com o desenvolvimento do *Projeto Amora*, desde o ano de 1996. Segundo Pampanelli (1997) o Projeto Amora:

[...] surgiu num processo rico de inquietude do corpo docente do Colégio de Aplicação, comprometido com o papel da investigação de práticas pedagógicas no sentido de contribuir com inovações

¹⁷ Títulos das oficinas: Eco – Vivência; Touché!!; Assim ou Assado?!; Infocina.com; Jogos Alternativos; Fábrica de Brinquedos; Papel, pedra e tesoura; Enigmática; Dobrando a Língua; Quero-quero - cevando a tradição; Eu e Nós - Construindo Vínculos; Jogos Cooperativos; Branca de Neve; Aprendendo a Ler Imagens; Me Toque que Eu te dou um Toque; Quebrando a Cuca; Hai-Kai; Alô, Alô: ALFAS!!! Aqui quem fala é da Terra!.

curriculares enriquecedoras do cotidiano escolar de escolas parceiras, bem como da formação de novos professores. (p.19).

Conforme publicação no site da instituição, é um projeto de reestruturação curricular, caracterizado tanto pelos novos papéis do professor e do aluno, quanto pela integração das tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar. O projeto envolve alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS com a possibilidade futura de integração com outras séries¹⁸. Na breve descrição do projeto consta que professores e alunos são desafiados constantemente na busca de solução para os problemas que encontram e na construção do conhecimento.

São desenvolvidos pelos alunos, com o auxílio dos docentes (coordenador, tutor, orientador ou especialista):

- **Projetos:** atividades realizadas a partir de interrogações dos próprios alunos, em função de situações desafiadoras para si mesmos. Os alunos do Projeto Amora, organizados em pequenos grupos em função de assuntos ou temáticas comuns, desenvolvem seus projetos em parceria com outros colegas e um professor orientador.
- **Atividades Integradas:** atividades desenvolvidas a partir de motivações comuns a duas ou mais áreas do conhecimento, identificadas pelos professores em diferentes situações de trabalho com os alunos. As atividades integradas, sob a responsabilidade de dois ou mais professores especialistas, são oferecidas às turmas de alunos.
- **Assessorias Especializadas:** atividades desenvolvidas a partir de motivações originadas nos Projetos de Aprendizagem, em função de dúvidas específicas em uma área do conhecimento. As assessorias são oferecidas a pequenos grupos, em caráter eventual ou sistemático, de acordo com a demanda.

¹⁸ Fonte: <http://www.cap.ufrgs.br>, acesso em: 25 abr. 2005.

5.5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: UM QUEBRA-CABEÇA DO FAZER PEDAGÓGICO

Pensando em inclusão, nos remetemos à relação deste processo com a organização curricular no cenário educativo. Considerar a organização curricular, neste estudo, implica conhecer, no limite das possibilidades dos instrumentos metodológicos utilizados, as formas de ensinar, avaliar, construir, currículo, conceitos e vínculos (pedagógicos e afetivos) com as crianças das séries iniciais da instituição em questão.

O Colégio de Aplicação anuncia em seus relatórios e projetos que procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas, visando à conscientização de valores humanos e à vivência constantemente recriada de conteúdos culturais universais. Salaria, assim, realizar a busca por formas democráticas de interação social, tendo como referência o ensino que compreende a interação aluno-professor como base, numa perspectiva dinâmica.

Pacheco (1994) afirmou em sua produção escrita por ocasião dos 40 anos do Colégio que este assumiu a educação como “atividade transformadora” em correspondência com as diferentes perspectivas representadas no currículo escolar. Assim, os professores deveriam preocupar-se com a forma com que os alunos aprendiam e o que os estimulava, dinamizando tais processos. Ainda para Pacheco, constituía-se um enorme desafio aos professores: ter presente os diferentes parâmetros, o da hierarquia dos conteúdos e o dos processos do pensamento, o das significações pessoais e o da produtividade.

Segundo Marcolin (1994), o Projeto Educacional que impulsionava a ação educativa dos professores tinha como grande fonte de inspiração os teóricos: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carl R. Rogers, John Dewey, Jean Piaget e Paulo Freire, entre outros. O autor afirma que a escola estabelecia mediação entre o individual e o social, preocupando-se em ir além da transmissão de conteúdos, favorecendo a assimilação ativa por parte dos alunos, extraído da experiência vivida um saber crítico e conscientemente reelaborado. Diz ainda que a finalidade da educação, de acordo com os princípios desse colégio, era ser democrática e de cunho social, com características direcionadas a uma práxis liberal renovada, com conotações de progressista, libertadora e crítica. Conforme Marcolin (1994), toda a

orientação pedagógica primava por oferecer condições de ensino e aprendizagem que preparassem os estudantes para a vida em sociedade, procurando fazer com que os mesmos agissem com autonomia, participação crítica e liderança em diferentes grupos e contextos sociais. Acrescenta que a ação didática:

[...] no que concerne às teorias de aprendizagem de modo a criar um estilo educacional *sui generis* na época (1955-1962), porque não vinculado a apenas uma ou outra tendência pedagógica, porém buscando testar diferentes princípios educacionais em práticas metodológicas implementadas em caráter experimental, a ação didática da escola salientava-se como inovadora e única no contexto nacional da época no que concerne às conquistas de fazer o ensino com originalidade e ousadia. [...] A educação implementada no colégio caracterizava-se por tentar superar as pedagogias tradicionais, valorizando a ação pedagógica enquanto prática social concreta. (MARCOLIN, 1994, p.213).

Mutti, Goulart e Pernigotti (1989) realizaram uma análise do documento proveniente do Seminário de Verão, promovido pelo CAP em 1982, sobre Currículo e Ser humano. No entendimento de que este trecho do trabalho pode auxiliar a compreender a visão de ser humano pelos professores do colégio, segue a afirmação das autoras:

Destaca-se a intenção dos professores de desenvolver no aluno o pensamento crítico. Isto é fundamental na perspectiva de Vygotsky, à medida que o ser humano é visto pela psicologia dialética como uma consciência em ampliação. Assim, ser humano é tornar-se cada vez mais consciente da sociedade e da sua própria consciência. Apropriando-se da sua cultura, o que é um objetivo da escola depreendido da leitura do documento, o homem vai tornando-se cada vez mais consciente [...]. (MUTTI, GOULART e PERNIGOTTI 1989, p.51).

Foi necessário compreender as origens das práticas pedagógicas atuais do colégio e, para tanto, tentei remontar parte destas construções realizadas ao longo da vida do Cap. Moraes (1994), ainda no discurso de posse da direção no ano de 1981, destacou as *concepções fundamentais do pensamento educativo* da instituição, esclarecendo, desta forma, parte da história pedagógica e clarificando algumas das concepções dessa instituição, quais sejam:

- Educação implica conscientizar, o que vale dizer compromisso, participação, investigação, crítica e diálogo.
- O desenvolvimento social/pessoal está no cerne da experiência educativa e em função deste propósito há de se organizar o processo de ensino-aprendizagem, a serviço do mais ser.
- A educação pode libertar e transformar o homem, que age e reflete sobre a realidade em que vive, tornando-o capaz de influir, recriar ou criar uma nova realidade.
- Os indivíduos trazem consigo a motivação para a competência, para ser mais.
- A interdependência, eqüidistante da dependência e da independência, é meta prioritária na vida em sociedade, passível de promover o homem lúcido, participativo e criativo, que com os outros homens busca transformar o contexto em que vive ou consolidá-lo. (MORAES, 1994, p.22).

5.6 AVALIAÇÃO

Não há desenvolvimento humano sem avaliação. A avaliação na escola, sempre esteve presente, sob formas, que hoje, podemos considerar como inadequadas. Mas a avaliação é sempre necessária, pois não há possibilidades de aprendizagem sem avaliação. O desafio é a formulação de um projeto de avaliação que contemple as necessidades institucionais, mas que não fragmente a experiência do aluno". (LIMA, 2003, p.28).

Consoante com o pensamento de Lima (2003), reservo um espaço neste estudo para fazer uma breve reflexão, a partir do entendimento do processo de avaliação realizado nas séries iniciais, de acordo com as interações que caracterizaram a pesquisa. Avaliação é sempre um tema polêmico, pois concentra diferentes visões teóricas, múltiplas práticas avaliativas e discursos muitas vezes contraditórios, quando confrontados com a prática pedagógica descrita nos projetos políticos pedagógicos. A pluralidade de leituras/autores se faz mais do que necessária ao tratarmos deste aspecto pedagógico. Neste sentido, busquei algumas considerações que podem auxiliar nesta reflexão sobre avaliação.

Lima (2003) afirma que a história da avaliação na escola nos revela que os procedimentos de avaliação sofreram um processo contínuo de burocratização em função do desenvolvimento da escola pública e do aumento considerável do número de alunos. A organização temporal das avaliações passou a se constituir em verdadeiros rituais do calendário escolar, funcionando, muitas vezes, como eixo organizador da ação pedagógica em sala de aula. Isto origina um conceito de

avaliação, em que o ponto central é a medida quantitativa do conhecimento, ou seja, entende-se avaliação como medida das aprendizagens realizadas. No entanto, salienta a autora que, a avaliação é socialmente construída e tem um papel importante na construção da auto-imagem do ser humano. Ressalta, também, como o erro deve ser visto neste sentido de construção de conhecimento e respeito ao aluno que está em pleno processo de aprendizagem. Para ela, o erro deve ser encarado como indicador dos processos de pensamento e compreensão, como parte do pensamento e pista para o planejamento de diferentes atividades para um mesmo conteúdo. A avaliação, no entendimento de Lima (2004), tem como função nortear o aluno e informar ao professor o estágio de desenvolvimento deste aluno e auxiliar no planejamento dos próximos passos do processo.

A idéia de transformar a avaliação classificatória em uma prática de investigação, fortalecendo as ações coletivas e exigindo que o docente reflita sobre seu contexto, os processos de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, além de seu próprio trabalho e processo de construção de conhecimento é defendida por Ávila (2004). Segundo a autora: *A avaliação é mola propulsora de toda a situação escolar*. Entendo que avaliação aqui cabe tanto aos processos dos alunos, quanto dos docentes e que, neste movimento, mudanças podem e devem ocorrer nas práticas avaliativas, pois se baseiam na autocrítica e no autoconhecimento do professor.

Quem nos traz um novo aspecto sobre a avaliação é Carvalho (2000), que costuma classificá-la em dois níveis que ocorrem durante toda a escolarização; formativo e somativo. A avaliação formativa está relacionada ao processo de aprendizagem e seus resultados auxiliam na identificação da ajuda pedagógica que o aluno necessita. Já a avaliação somativa *consiste em aferir os resultados da aprendizagem, ou seja, do rendimento escolar, traduzindo-o como notas ou conceitos*. Carvalho (2000) alerta para o fato de que, apesar de ser importante, este segundo tipo tem sido utilizado para a rotulação do aluno, no lugar de servir como subsídio para auxiliá-lo em suas dificuldades.

A idéia de que há um paradigma que pretende se opor ao modelo “transmitir-verificar-registrar” e evoluir para uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora por parte dos educadores é de Hoffmann (1991). A intenção é favorecer a troca de idéias entre e com os alunos, gerando um movimento de superação do conhecimento transmitido a uma produção de saber enriquecido, elaborado a partir

da compreensão dos fenômenos estudados. A autora salienta também que ao investigar a prática avaliativa, ainda persiste o julgamento de resultados alcançados pelos alunos e que anteriormente foram definidos como ideal pelo professor. Defende a avaliação reflexiva e mediadora, resultante do diálogo e do acompanhamento contínuo com e dos alunos. Entende o acompanhamento do processo de conhecimento, que implica em promover o desenvolvimento, em dar orientação para as tarefas, no favorecimento de outras leituras ou explicações, na sugestão de investigações, proporcionando vivências enriquecedoras e que favoreçam a ampliação do saber.

Segundo publicação no site do Colégio de Aplicação, sobre o Sistema de Avaliação, destaco aqui, apenas o que diz respeito às séries iniciais:

O sistema de avaliação do CAp está em consonância com a Lei 9.394, de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Art.24, inciso V, que aponta entre outros critérios, para uma avaliação continuada e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Aponta, também, para a obrigatoriedade de estudos de recuperação, para os casos de baixo rendimento escolar, paralelos ao período letivo. A escola oportuniza estudo de recuperação sob a forma de laboratório de ensino, tarefas de reforço ou aprofundamento, oficinas, dentre outros. A formalização do processo de avaliação faz-se da seguinte forma: Nas séries iniciais (de 1ª a 4ª série) os professores reúnem-se (três vezes ao ano) para elaborar um parecer descritivo por aluno. [...] Obs.: O aluno, para obter aprovação deve freqüentar, no mínimo, 75% do total das aulas dadas e obter aproveitamento satisfatório. Alunos reprovados por excesso de faltas não terão sua matrícula renovada. Também não terá sua matrícula renovada o aluno que for reprovado 2 vezes na mesma série ou 3 vezes em séries diferentes.

O artigo número 24 da LDBN96 (Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação de 1996) trata da organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio e mais especificamente, da avaliação, como diz o trecho destacado da lei:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
- VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;
- VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Assim, fica claro no dispositivo legal que cada escola escolhe a forma de registro das avaliações que faz de seus alunos. Muitas escolas, como é o caso do Colégio de Aplicação da UFRGS, têm optado pelo parecer descritivo como dispositivo de avaliação das crianças das séries iniciais.

O parecer descritivo é um documento escolar, individual, redigido pelos professores, contendo dados referentes ao desempenho escolar do aluno em um determinado período do ano letivo.

Neste processo de avaliação contínua e processual dos alunos, utilizam-se outros materiais: como de anotação, observação e registro do processo de desenvolvimento de cada criança. Assim, também se associam a estes materiais do professor, as auto-avaliações e registros descritivos dos próprios alunos sobre seu desempenho, escritas realizadas pelas famílias e as fichas das reuniões pedagógicas, que guardam apontamentos sobre o trabalho de sala de aula, a turma e de cada aluno. Podem ser escritos individualmente pelo professor ou pelo Conselho de Classe, como no Colégio de Aplicação. Também seu teor pode variar, ficando a critério do professor ou da coordenação pedagógica, que pode orientar para que estejam de acordo com os objetivos e conteúdos mínimos estabelecidos nos planos de ensino. A elaboração e entrega às famílias respeita a periodicidade da avaliação escolar (bimestral ou trimestral). No caso estudado, são trimestrais.

Os docentes entrevistados ao longo da pesquisa relatam que avaliação dos alunos das séries iniciais acontece de acordo com o que está previsto textualmente nos documentos da escola. A professora da primeira série explica que a avaliação formal, registrada no parecer descritivo, é entregue às famílias em reunião trimestral. O documento é elaborado a partir das discussões e análises realizadas pelos

docentes e orientadora educacional sobre os processos de aprendizagem dos alunos ao longo do período de um trimestre no momento do Conselho de Classe. Constam do parecer, algumas recomendações para a criança vivenciar no próximo trimestre. Segundo ela, a intenção é que o aluno, ao ler o parecer, compreenda-o como parte de sua trajetória escolar.

Letícia: E como é feita a avaliação das crianças?**Daniela:** A avaliação a gente faz por parecer descritivo, essa avaliação formal que é entregue aos pais, a gente faz um conselho de classe com todos os professores da turma e a orientadora e aí então a gente vai pensando, assim, nas áreas especializadas, que são as áreas que os outros professores ministram e na minha área, que é a área de polivalência, da questão da linguagem, da matemática, dos relacionamentos entre os colegas, também a questão do desenvolvimento dos projetos que são feitos, isso tudo daí é pensado para construir um parecer. A gente também dá algumas recomendações para o próximo semestre para que possa melhorar, na verdade esse parecer não é um parecer para os pais somente, a gente pensa sempre em fazer com que a criança possa entender também o que está escrito ali, se não fica uma coisa muito fora, não significativa para eles.**(Grifo meu).**

O professor de Educação Física ressalta que a preocupação, na avaliação da criança, não está centralizada no desempenho físico e sim, na interação social, na cognição e na relação com o seu próprio corpo. Esse olhar sobre cada aluno e seu processo individual faz parte de um conjunto de atitudes que visam à educação do sujeito integral, respeitando sua individualidade, condições, capacidades, enfim valorizando suas diferenças. Também a professora da quarta série faz um destaque importante, quando se pensa em avaliação e processos inclusivos, que são as seguintes afirmações:

Célia: (...) eu olho muito a **história de vida dessa criança**, toda a história dele quando tu vais fechar uma avaliação, por que tu tens que ouvir, tu tens que ir lá na pasta dele e ver o que aconteceu com ele, na primeira, na segunda, na terceira, ela tem uma história de vida, e **cada criança é diferente**, e tu tens que pelo menos tentar ajudar conforme a individualidade de cada um (...) a gente está sempre avaliando, todo o trabalho que eles vão te entregando a gente vai avaliando, vai fazendo anotações e **vai vendo o crescimento dessa criança.****(Grifos meus).**

Já o relato do professor de Artes sinaliza que algumas questões relativas à convivência com as diferenças precisariam ser mais aprofundadas em reflexões e discussões teóricas, pelo menos nessa etapa da instituição estudada. Inicialmente, ele diz que *não faz nada diversificado pedagogicamente*, em função de haver diferenças na sala de aula, por outro lado diz que a avaliação que realiza considera as possibilidades de cada um, de forma singular. Assim, ele conta sobre o caso de um aluno:

Letícia: e você tem se preocupado com questões de avaliação e planejamento diferenciado para essas crianças?**Ricardo:** Não, **eu não nunca fiz nada diferenciado**, mas a questão do olhar sobre a criança, perceber, enfim eventualmente alguma limitação, alguma coisa e aí não exigir certas coisas que eu estou vendo, tem um menino da 4ª série, acho que uma espécie de uma doença degenerativa, **então tem alguma dificuldade de movimentos**, a mão dele é mais dura, tem os dedos curtos, até é uma coisa, que por exemplo, dificulta certas atividades na aula de artes, o que é que eu faço?**A proposta é igual para todos afinal de contas é uma criança igual às outras.** Mas é claro que na hora de fazer uma avaliação, **eu não vou olhar para o desenho dele e dizer assim: esse menino não tem condições de progredir porque não consegue desenhar, não, claro que não, eu sei qual é a condição dele, então de alguma forma, não é nem relevar, é só colocar num plano diferente**, uma vez que é uma criança com alguma questão diferenciada.**(Grifos meus)**

A orientadora educacional propôs uma nova conduta relativa aos resultados da avaliação do trimestre às professoras das séries iniciais. Cada professora, inicialmente da Alfa I e II, deveria chamar aluno por aluno, conversar separadamente sobre seu desenvolvimento no período, suas dificuldades e possibilidades futuras, diminuindo a ansiedade e o desconhecimento do seu próprio processo, facilitando a vivência da reunião de avaliação com pais, pelas crianças. Ela explica:

Orientadora Luana: Nesse segundo trimestre, as professoras de Alfa I e Alfa II, que eu estava orientando, elas fizeram uma devolução para cada aluno, mostrando para eles como é que tinha sido o trimestre, o que eles..., quando no início do trimestre eles sabiam isso, depois eles participaram das atividades fizeram isso e isso, cresceram e estavam assim, alguns faltavam algumas, mostrando o que faltava, o que eles tinham que construir, uma noção, e isso foi importante porque quando os pais vieram buscar a avaliação na reuniões de pais, eles já tinham levado para casa que sabiam como é que eles estavam, e **que não é a professora vai fazer a avaliação, ela vai apenas, ela está escrevendo o processo e o desempenho do aluno, para quebrar também um pouco essa, esse mito que é professor é que passa, o professor é que reprova, então é para começar nas séries iniciais, Alfa I e Alfa II foi feito isso e foi bem interessante, assim, o resultado que a gente teve foi muito legal.****(Grifos meus).**

5.7 LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM: FINALIDADE E FUNCIONAMENTO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Em consonância com a forma de avaliação processual e cumulativa prevista pelo colégio em seus projetos pedagógicos, existe um espaço de aprendizagem diferenciado, em horário especial, para os alunos que apresentarem alguma dificuldade durante os três trimestres letivos. São duas modalidades. Para as séries iniciais são Laboratórios de Aprendizagem e a partir da 5ª série ele pode ser de Aprendizagem ou de Aprofundamento.

Dorneles (2004) considera esse espaço como sendo de trocas significativas entre os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e onde podem desfrutar de atividades pedagógicas diferentes daquelas usadas na sala de aula. Para a autora é

uma oportunidade da criança reconstruir significados, expor suas dúvidas e dificuldades e de ter a atenção do professor em novos contextos pedagógicos que não os mesmos da sala de aula. Trata-se de um momento privilegiado para poucos alunos que têm determinadas dificuldades, por isso a necessidade de que o número de crianças seja reduzido para que possam ser efetivamente atendidas nas suas especificidades pelo professor.

Nas séries iniciais do Cap, o atendimento às crianças é feito uma vez por semana, em horário inverso ao das aulas, durante 1h30min, pela professora regente da turma e em grupos pequenos de alunos, no máximo dez. Ao coletar os dados sobre quantos alunos por turma participam do Laboratório, verifiquei que apenas em uma das turmas o número é menor do que dez crianças. Isto pode comprometer as condições de aprendizagem desses alunos, já que não há possibilidade de se fazer intervenções particulares e efetivas, se metade da turma estiver sendo atendida em pouco mais de uma hora de atividades. Repete-se o cenário da sala de aula, impedindo que esse seja um lugar de atendimento personalizado.

No trecho da entrevista, destacado a seguir, a professora articuladora das séries iniciais sinaliza um fato histórico ao dizer que o colégio sempre oportunizou aos seus alunos espaços diferenciados de acompanhamento específico às suas dificuldades.

Letícia: E a questão do laboratório de aprendizagem, como é que ele acontece, por que ele existe?
Articuladora Deise: O laboratório de aprendizagem está de acordo com a LDB, que exige momentos diferenciados de aprendizagem com alunos com dificuldades, **aqui as séries iniciais sempre oportunizou**, disponibilizou horários alternativos, que é para essas crianças que apresentaram dificuldades nas séries ou mesmo aquelas que talvez quiserem, fazer algum estudo mais aprofundado, mas são crianças que vêm a ser atendidas pela professora titular da série, em horário inverso da sala de aula, para dar conta de conteúdos ou atividades que ainda necessitam de uma maior atenção. **(Grifo meu)**

O diretor da unidade salienta que há propostas para as diferentes etapas no Colégio e que os Laboratórios atingem seus objetivos:

Letícia: Os laboratórios são de aprendizagem em função das dificuldades que eles apresentam ao longo dos trimestres? **Diretor Adilson:** Isso. **A partir da 5ª série ele pode ser de aprendizagem ou de aprofundamento.** Tem criança que, às vezes, vem no laboratório para aprofundar determinadas coisas que ele trabalhou na sala de aula e que ele acha que pode ser melhorada, e é um atendimento mais individualizado, a gente pode pegar as dificuldades mais específicas, porque é um número menor. A atenção não fica tão dividida, do professor que está mais envolvido com a criança. **É algo que acho que dá bastante resultado.** Nas séries iniciais eu acho que é terça feira à tarde, nas demais séries depende do desdobramento, a partir da quinta série tem dois dias que eles não vêm à tarde. É nos dias que eles não vêm à tarde para ter aula que tem os laboratórios. **(Grifos meus).**

Por fim, a orientadora educacional também relata o funcionamento dos Laboratórios, especificamente nas séries iniciais, e que estão sob sua orientação. O princípio geral é que esse momento seja uma espécie de recuperação preventiva para os alunos, privilegiando atividades lúdicas que abordem os conteúdos nos quais a criança apresenta dificuldade de apropriação, ou mesmo, para aqueles alunos que mostrem dificuldades relacionais. Ao destacar que algumas crianças participam *sempre* desse espaço, entenda-se aqui crianças que não dispõem de outras oportunidades de atendimento pedagógico específico, mesmo quando encaminhadas a outras instâncias pela escola.

Considero importante a afirmação de que esse espaço ao mesmo tempo oportuniza o fortalecimento do vínculo entre a professora e a criança, muitas vezes enfraquecido ou inexistente, corroborando para o aumento ou a permanência de dificuldades aparentemente cognitivas. Segue o trecho pertinente:

Letícia: esse laboratório de aprendizagem ele é ministrado pelas próprias professoras?**Orientadora Luana:** a professoras titular da própria série **Letícia:** e acontece no primeiro e no segundo semestre ? **Orientadora Luana:** ao longo do ano todo **Letícia:** não, não é uma recuperação lá no final do ano? **Orientadora Luana:** não, ela tem, o objetivo é que ela seja preventiva, **às vezes não é tão preventiva, já é quase terapêutica**, mas ela é, o espírito, **o objetivo disso é que seja uma recuperação preventiva**, a medida que, como ela é semanal, naquela semana a professora vai ver se a criança precisa, **tem crianças que freqüentam esse laboratório sempre** tem outras que são liberadas a medida que elas tem condições, sem esse atendimento.**Letícia:** existe uma sala específica de atendimento? **Orientadora Luana:** é na sala de aula, se a orientação que eu dou para as professoras é que neste espaço seja mais lúdico, ela tem mais tempo, que não, geralmente, não se convida mais que 8 ou 10 crianças, tem algumas vezes que são duas crianças, que seja um espaço mais lúdico e que crianças principalmente as menores de 1ª série o laboratório, **o vínculo com a professora ele se fortalece**, e que elas se sintam mais livres na sala de aula para que possam fazer as atividades, participam com a ..., a participação delas é mais efetiva. Então a gente tem visto que também, o laboratório também serve para reforçar esse vínculo. Às vezes as crianças também contam coisas que as estão preocupando, nesse momento já mais sozinhas com a professora. **Às vezes eu participo do laboratório**, com uma criança que nos preocupa ou que eu já fiz observação, eu estudo uma outra estratégia, até de conteúdo ou de abordagem dessas crianças. **(Grifos meus)**

Não existe um documento normativo específico da escola para orientar o funcionamento dos Laboratórios de Aprendizagem. Segundo publicação no site do colégio, o Núcleo de Apoio ao Ensino (NAE) é responsável pelo acompanhamento dos estudos de recuperação ao longo do ano, oferecidos em diferentes modalidades, como é o caso do Laboratório de Aprendizagem, mas em nenhum momento houve, por parte dos professores entrevistados, alguma referência a este tipo de acompanhamento pelo NAE.

As propostas pedagógicas realizadas nos Laboratórios de Aprendizagem são elaboradas e executadas pelas próprias professoras regentes de turma que ministram a atividade semanal. Também elas se ocupam da avaliação e conseqüente liberação dos alunos. Essa avaliação conta com uma discussão no Conselho de Classe trimestral. De maneira geral, as crianças que são encaminhadas a esse espaço educativo participam durante um, dois ou até três trimestres do ano letivo. Quando questionadas sobre os critérios de envio das crianças para o Laboratório de Aprendizagem, as professoras das séries iniciais dizem que os alunos demonstraram:

- dificuldades de apropriação do sistema da escrita, dos hábitos escolares e no processo de construção do número (Daniela);
- dificuldades de aprendizagem quanto aos conteúdos que envolvem o raciocínio lógico matemático, resistência ao novo professor, dificuldades relacionais com colegas e necessidade de intervenção individualizada (Alessandra);
- dificuldades para dar conta do conteúdo mínimo, falta de vocabulário adequado, falta de seqüência de idéias na escrita, falta de noção dos fatos básicos, falta de compreensão em matemática ou linguagem (Vanessa);
- dificuldades de aprendizagem quanto ao raciocínio lógico matemático e aos conteúdos de linguagem, como produção textual (Célia).

Existe na rotina da turma da Alfa IV (quarta série), um momento de avaliação, que não envolve conteúdos curriculares, e sim as relações entre as próprias crianças ou entre estas e seus professores. Trata-se do **Grupo Operativo**, coordenado pela psicóloga do serviço OPE (Orientação Psicológica Educacional), que quinzenalmente reúne-se com os alunos durante dois períodos de aula, sem a presença dos docentes, a não ser que seja necessário.

Segundo a atual psicóloga do OPE, esse é um espaço de escuta, de fala das crianças sobre suas relações interpessoais, suas dificuldades coletivas, como turma e visa à resolução de conflitos, através do diálogo entre as crianças ou entre os alunos e os professores. A psicóloga argumenta que na quarta série, eles, como pré-adolescentes e prestes a ingressar no Projeto Amora (quinta e sexta série), têm necessidade de um espaço de partilha de dúvidas, inquietações e resolução de conflitos.

Neste capítulo, a intenção era construir um panorama, mesmo que aproximado, do cenário educacional do Colégio de Aplicação da UFRGS, tanto

quanto às suas características estruturais, administrativas e ou de cunho pedagógico. O próximo capítulo versará sobre a formação acadêmica dos docentes das séries iniciais do Colégio de Aplicação, visando compreender qual a formação mínima exigida, os diferentes vínculos empregatícios e a composição do quadro de docentes (professores efetivos, substitutos e estagiários), no momento da pesquisa. Abordará também questões relativas ao incentivo à Educação Continuada desses mesmos docentes.

6. DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Este capítulo pretende delinear qual a composição do quadro de docentes das séries iniciais do Colégio de Aplicação, durante o período de realização deste estudo, bem como analisar as características de formação exigida para os docentes, a possível existência de incentivo à educação continuada aos professores, além de identificar os diferentes tipos de vínculo empregatício coexistentes na instituição, os quais podem ser associados a modos diversos de participação no cotidiano da escola.

A formação acadêmica mínima exigida dos docentes que trabalham nas séries iniciais do Cap é em nível de Ensino Superior na área de estudo específica (polivalência, Inglês, Música, Artes e Educação Física)¹⁹. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental há, entre as quatro docentes regentes (1ª a 4ª), três professoras substitutas. A única docente regente de turma efetiva tem também a função de Articuladora das séries iniciais²⁰. Ela define sua função atualmente:

No momento, eu sou articuladora das séries iniciais, representante docente, tenho alguns encargos administrativos e em comissões, mas nas séries iniciais é fazer esse trabalho conjunto com os professores de cada série e fazendo uma amarração entre as séries e tentar fazer esse trabalho integrado. (**Articuladora Deise**)

Soma-se a isso a presença de estagiárias do curso de Pedagogia em três, da quatro turmas, no segundo trimestre de 2005. Tais fatos se confirmam com o registro da formação e do vínculo empregatício de cada docente participante desse estudo, conforme o quadro abaixo. Cabe ressaltar que o regime de trabalho dos docentes é de 40 horas semanais com Dedicção Exclusiva, exceto os professores substitutos.

¹⁹ O artigo 18 da Resolução nº2/2001 do CNE esclarece que são professores capacitados para classes comuns, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que tiveram comprovadamente na sua formação (nível médio ou superior) acesso aos conteúdos sobre Educação Especial, e com condições de perceber as necessidades dos alunos, avaliar a eficácia do processo, trabalhando em equipe, inclusive com docentes especializados. Estes últimos devem comprovar a formação em cursos de Licenciatura em Educação Especial ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial.

²⁰ Está em andamento um concurso público para a contratação de mais um professor efetivo para as séries iniciais.

Quadro V - Formação docente e vínculo empregatício

Docentes, Orientadora Educacional e Diretor	Formação Acadêmica	Vínculo Empregatício
Professora Regente Alfa I	Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais	substituta
Professora Regente Alfa II	Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais e Especialização em Psicopedagogia	substituta
Professora Regente Alfa III	Licenciatura Plena em Pedagogia: Séries Iniciais e Especialização em Psicomotricidade e Sócio-terapia	efetiva
Professora Regente Alfa IV	Magistério e Licenciatura Plena em Pedagogia: Supervisão Escolar	substituta
Professora Inglês	Licenciatura em Línguas Estrangeiras e Literatura e Bacharelado em Tradutor-intérprete	efetiva
Professora Música	Bacharelado em piano, Licenciatura em Educação Artística e Música em Educação	efetiva
Professor Artes	Publicidade, Licenciatura em Artes Plásticas e Especialização em Saúde Mental	substituto
Professor Educação Física	Licenciatura em Educação física e Especialização em Recreação Lazer e Jogos Cooperativos (em andamento)	substituto
Professor Educação Física	Licenciatura em Educação física e Especialização em Educação Psicomotora	substituto
Orientadora Educacional	Licenciatura Plena em Pedagogia: Orientação Educacional e Especialização em Orientação e Psicologia Cognitiva	substituta
Diretor	Licenciatura em Química e Especialização em Educação.	efetivo

Fonte: Informações concedidas pelos docentes em entrevista.

No período de 2001 a 2006 passaram pelas séries iniciais mais de 30 docentes (efetivos e substitutos). Isto sem contar as estagiárias que são em torno de quatro por ano, uma para cada série, o que aumentaria o número para em torno de cinquenta educadores nos últimos cinco anos nesta etapa.

Ressalto que em 2003, quando realizada a última pesquisa sobre os docentes do Colégio de Aplicação, pela *Pró Reitoria de Planejamento - Departamento de Informações e Planejamento Institucionais da UFRGS*, que o número de professores efetivos no Departamento de Humanidades (onde se inclui as séries iniciais) era de 11 efetivos e apenas 1 substituto, sendo que desses efetivos, quatro eram professoras, com formação em nível de mestrado, regentes das séries iniciais. As informações constam do quadro a seguir, publicado no site da UFRGS.

Quadro VI - Docentes do Colégio de Aplicação da UFRGS, ano base 2003.

Unidade	Departamento	Classe	Titulação	Regime			Total
				20h	40h	DE*	
Colégio de Aplicação	Colégio de Aplicação	B	Graduação	0	0	1	1
		E	Especialização	0	1	3	4
	Departamento de Ciências Exatas e da Natureza	C	Graduação	0	0	1	1
		D	Especialização	0	0	1	1
		E	Doutorado	0	0	1	1
			Graduação	0	0	2	2
			Mestrado	0	0	4	4
		Departamento de Comunicação do Colégio de Aplicação	C	Graduação	0	0	1
	Mestrado			0	0	1	1
	D		Especialização	0	0	2	2
	E		Doutorado	0	0	1	1
			Graduação	0	0	2	2
	Mestrado		0	0	2	2	
	Departamento de Expressão e Movimento	C	Graduação	0	0	1	1
		D	Graduação	0	0	1	1
		E	Especialização	1	0	4	5
			Graduação	0	0	1	1
			Mestrado	0	0	1	1
	Departamento de Humanidades	D	Especialização	0	0	2	2
			Graduação	0	0	1	1
		E	Especialização	0	0	1	1
			Graduação	0	0	1	1
			Mestrado	0	1	6	7
Total				1	2	41	44

Fonte: Pró Reitoria de Planejamento - Departamento de Informações e Planejamento Institucionais, material publicado no site da UFRGS, <http://www.ufrgs.br/ufrgs/Anuario/Docente/unidade2003.htm>, acesso em: 10 maio 2006. * DE significa Dedicção exclusiva.

Três anos depois, em 2006, a situação é bastante diferente, pois com pedidos de aposentadorias, transferências e mudança de função, não há nenhuma professora regente de turma, efetiva, nas séries iniciais. O último concurso para provimento do cargo de docente nas séries iniciais no Colégio de Aplicação foi em 1997 e atualmente está sendo realizado o concurso para a ocupação de uma vaga, depois de nove anos.

Hoje todas as professoras regentes são substitutas, o que implica uma condição de transitoriedade, possível sobrecarga de trabalho e maiores dificuldades de apropriação da proposta pedagógica da etapa. Outras conseqüências desse tipo

de vínculo são o tipo de entrosamento do grupo docente e a possibilidade de maior dificuldade de acompanhamento da trajetória escolar dos alunos, tendo em vista a recorrente mudança de professores nas séries iniciais em função do tempo limitado de ocupação do cargo de substituto, que é de no, máximo, dois anos.

Encontram-se neste cenário educativo: a diversidade de alunos, a pluralidade de seus modos de aprender, mas também um grande número de docentes com seus diferentes modos de ensinar. Tudo isso acontece de uma maneira bastante acentuada num pequeno período de tempo, tendo em vista o grande número de professores que estiveram envolvidos nas práticas pedagógicas nos últimos cinco anos.

Quando questionados sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas séries iniciais, em relação à alta rotatividade dos docentes (estagiários ou substitutos) a Professora Articuladora das Alfas e o Diretor da unidade dizem que:

Articuladora Deise: Olha, por um lado, ele fica confuso, um certo momento porque essa entrada e saída, claro que a Universidade passa por isso, e aqui as séries iniciais trabalham com crianças pequenas, de uma faixa etária, **causa um transtorno enorme**. Mas, por outro lado, também claro que **faz uma oxigenação**, faz uma renovação na criatividade, mas o que acontece, o que prejudica é tu **não consegues formar, manter uma estabilidade de um grupo para formalizar um trabalho**. Então, isso muitas vezes prejudica o trabalho, o desenvolvimento das turmas, o desenvolvimento do grupo, então, essas mudanças, essas diferenças..., essas contínuas trocas é..., a **gente sempre procura manter um fio condutor nessas trocas** e outras de professores, na parte pedagógica, mas **fica complicado** por mais que cada um tem seu estilo, cada um tem sua forma, **mesmo com as reuniões de estudo**. Então, é bastante difícil, este ano nós, eu fiquei a única professora efetiva aqui nas séries iniciais, todas as outras professoras são substitutas, então foi bem difícil; e as três entraram novas esse ano, então eu tentar passar para todas, e tentei conversar com todas, e fazer reunião de estudos, **então foi bastante tumultuado, agora, claro, passado aquele período o grupo entra e já engrenou, mas isso fica por um período, por um tempo curto, no máximo um ou dois anos, isso é curto até que, talvez os substitutos estão conseguindo um emprego, até um pouco mais efetivo**. Mas, então, essas trocas têm causado muitas questões na escola de aplicação, acredito que seja essa instabilidade do corpo docente. **(Grifos meus)**.

A fala da Articuladora das séries iniciais ressalta a existência, ao mesmo tempo, do *transtorno* e da *oxigenação* nas práticas pedagógicas, causados pela grande alternância de profissionais na formação e manutenção do grupo de professores, bem como a dificuldade de manter a estabilidade dos trabalhos desenvolvidos por esses educadores na etapa, apesar das reuniões de estudo semanais existentes.

Diretor Adilson: Pois é, aquilo que eu te disse antes, nós desde a formação da escola, **desde que eu estou aqui isso é coisa que aconteceu sempre, e não prejudica o trabalho**. Não tem uma descontinuidade do trabalho, o trabalho é planejado, é um trabalho que tem os objetivos tão claros sabe o que quer. Então, **há uma troca muito grande** entre os estagiários, os substitutos e entre os

efetivos também. Na **reunião semanal**, é uma **tarde inteira é o suficiente** para ti ter um trabalho que não sofra descontinuidade mesmo trocando o profissional que esteja atuando junto à criança, então, mesmo nos estágios é um **trabalho muito conjunto**, de toda a equipe. Além, desses estagiários, substitutos, da Deise e tal, da Dirce, que entra às vezes, tu tens os especialistas de artes, de música, educação física, de inglês. E se tu viu **a nossa mostra cultural**, tu via que aquele trabalho era um trabalho conjunto, as crianças apresentando um trabalho de inglês e música, se não for um trabalho conjunto dos profissionais especializados com o professor das séries iniciais, ou com o grupo das séries iniciais. Agora, ai, mostra, eu acho que, **a prova tranqüila de que realmente o trabalho é integrado**. Não estou dizendo que não..., não estou falando em perfeição agora, acho que nada é perfeito, acho que a gente tem que sempre buscar melhorar, cada vez mais, a hora que a gente disser olha está perfeito pode deixar é porque a coisa esta complicada, mas eu acho que de qualquer maneira os objetivos a gente está alcançando, a gente está conseguindo levar a coisa e **as crianças não sentem esta descontinuidade, porque eles vão desde a 1ª série ate o 3º ano médio sempre com esta rotatividade**, tem turmas que tem estagiários, todas as disciplinas tem estagiários em determinado momento, então eles estão acostumados com isso, eles já nem perguntam, eles sabem o que é estágio, que campo de estágio, que a escola oferece estagio, e não tem nenhuma, assim eu , eu já trabalhei em escola pública, em caso de estágio, em escola particular, então quando troca um professor em, escola pública tem um movimento muito forte, aqui não tem isso, por mais que eles gostem de um professor, se entra um estagiário eles passam com a maior naturalidade a assistir aula com os estagiários, sem nenhuma reação, porque isso é uma coisa da escola, a escola está acostumada com isso. **Então acho que mesmo o trabalho ele tende a ganhar, com isso. Por que quando tu planejas junto com estagiário, o professor de uma disciplina planeja com o estagiário, ele também está ganhando, ele também está recebendo alguma coisa nova para ele, é uma troca, e isso tudo é uma troca que tende a somar, eu acho que o aluno tende a ganhar com isso**. Até com essa convivência maior com muitos profissionais, então ele estabelece, ele não perde laços, eu acho que ele estabelece mais laços, por que uma criança, os nossos alunos da 1ª série, por exemplo, eles têm um laço muito forte sempre com a alfabetizadora, sem dúvida nenhuma, mais forte, mas tu vê que eles estabelecem vínculos também com professor de educação física, professora de música, é impressionante como eles se sentem a vontade como se fosse a alfabetizadora, quando eles estão na aula de música e na aula de educação física. Então a criança é capaz de criar mais vínculos do que um só, não é. Assim ele não precisa sentir, ele não precisa ter dificuldades nesses vínculos, só com tranqüilidade ele estabelece mais de um vinculo, isso é... **(Grifos meus)**.

O discurso do diretor parece mostrar que, apesar de reconhecer a alta rotatividade docente como um elemento constante, esta realidade não abarca apenas aspectos limitadores do trabalho. Destaca a existência de projetos coletivos e o aprendizado decorrente de um grupo que se transforma. No entanto, a postura aparentemente justificadora, vai colocar a ênfase no “hábito” para indicar que não haveria prejuízo para os alunos “[...] eles vão desde a 1ª série até o 3º ano do Ensino Médio sempre com esta rotatividade”.

Sobre este mesmo tema, a professora de Inglês apresenta um posicionamento diferente, alertando para o fato de que quando há, finalmente, um entendimento maior da proposta de trabalho da escola, logo se dá o afastamento do profissional e que as crianças ainda têm dificuldades de conceber esse corte relacional. Ela afirma:

Mara: Eu vejo como uma forma negativa que, assim, depois de dois anos o professor substituto sai, o professor substituto já está completamente inserido na escola, já descobriu tudo o que acontece no calendário da escola, qual é o ritmo, qual é a proposta, **quando ele está, assim, bem treinado para a escola, ele está saindo**, isso, também gera um estresse pré-partida e a gente aqui, a gente já está bem elaborado no sentido que a gente sofre com a saída de cada um, mas eu sei que o colega que esta entrando entrou a gente recebe de braços abertos, eu sei porque por mim, eu não imaginava que eu tinha essa tremenda capacidade para receber pessoas novas o tempo todo e isso acontece como uma coisa boa não há problema. **Letícia:** e as crianças, tu achas que elas convivem bem com isso? **Professora Mara: as crianças sofrem muito cada vez que sai uma professora lá das Unialfas,** choradeira, ah, é bem difícil, para as crianças. **Letícia:** para criar um novo vínculo? **Professora Mara: não para criar, para cortar o vínculo.** Elas têm se conformado, no que é o seguinte aspecto, o professor sai, mas ele vai voltar para as oficinas que tem do Unialfas, até acontece por um certo tempo, mas depois que tu entra em outro trabalho, todo mundo acaba te absorvendo, tu tem que largar aqui, mas alguns professores conseguem manter-se bem, e eles se conformam, com esse vínculo, que só o que resta é esse vínculo com esse professor. **(Grifos meus).**

Já em relação à prática pedagógica desenvolvida pelas estagiárias especialmente, a articuladora das séries iniciais e a orientadora educacional posicionaram-se de forma criteriosa, trazendo os diferentes aspectos dessa experiência que é tradicional e constante no colégio. Trata-se de uma das funções da instituição que é espaço de aprendizagem, estágio e inovações pedagógicas da UFRGS.

A articuladora da etapa, em seu relato, alerta que é muito enriquecedor para o grupo, ter a presença das estagiárias e que há a sistematização de estudos e trocas teóricas e práticas no grupo. Também a orientadora educacional salientou que a escola é um *espaço de estágio*, e que a isso se propõe o colégio, transformando e renovando práticas pedagógicas, a partir do encontro dos profissionais já formados e ainda em formação. Novamente não cabe discutir aqui a riqueza da pluralidade de idéias e as inovações das práticas pedagógicas, provenientes da presença de tantos profissionais da educação, mas refletir sobre os possíveis efeitos decorrentes desta dinâmica.

Seguem trechos dos textos transcritos das entrevistas:

Articuladora Deise: Nós aqui nas séries iniciais, sempre desde 95, 96 nós temos recebido as estagiárias, tanto da Faculdade de Educação, como até de outras instituições, particulares e nós acreditamos, a gente tem um princípio que é o espaço, é o lugar, **a gente está aqui para poder trocar, fazer essa troca e aprender também juntos**, esse trabalho de formação de professores, dessas pessoas que estão em formação, vindo aqui no colégio e desenvolvendo essa parte da prática das séries iniciais é extremamente rica. E os nossos momentos de... nós fizemos.. estabelecemos dias e horários de orientações para as estagiárias, nós temos, estudamos, trocamos, fazemos planejamentos de aulas, junto, vêm as orientadoras da Faculdade de Educação, também fazem essa orientação com as alunas do estágio e vêm também fazer as reuniões aqui conosco. **Isso tem sido bastante enriquecedor para o grupo, sempre.** E, é um espaço, também, de formação de professores, e acho que a gente vem contribuindo com isso, e aprendendo bastante com isso. **(Grifos meus).**

Orientadora Luana: Eu acho importante, o trabalho das estagiárias, até por que **a escola é um Colégio de Aplicação, ela tem que estar aberta ao estágio**, e é importante porque a gente tem um retorno, é um estágio supervisionado, a professora também, titular acompanha, mas a supervisora do estágio ela faz reuniões com a escola, as meninas trazem, as estagiárias trazem bibliografias recentes, **isso é importante, mexe..., desacomoda um pouco o quadro mais, que esta há mais tempo e que tem essa troca e que é muito legal.** Problemas acontecem, é estágio, o próprio nome já está dizendo, mas a gente está atenta para poder solucionar ou encaminhar de uma outra forma, se acontece isso. **Letícia:** são todas da Faced? **Orientadora Luana:** sim, todas da UFRGS. **Letícia:** acontece de ter de outra faculdade também que procura? **Orientadora Luana:** o estágio, sim existe procura sim, mas como a procura das alunas da Faced é sempre maior do que as vagas que se tem preferência é sempre pela UFRGS. Na escola tem outros estagiários de outras instituições de ensino. **(Grifos meus).**

Segundo as professoras regentes de turma, existe um horário reservado nas reuniões pedagógicas para que sejam feitos: o planejamento pedagógico conjunto (regente e estagiária), a discussão de problemas de alunos (entrevistas com pais e possíveis encaminhamentos aos serviços) e os processos avaliativos das crianças, em relação ao seu desenvolvimento cognitivo e social.

Para Prieto (2003c) é necessário considerarmos a formação inicial e continuada dos professores, como uma das tarefas mais significativas para darmos consistência ao discurso da qualidade do ensino, lembrando que a resolução de problemas educacionais depende da elaboração de novos conhecimentos, através do investimento na pesquisa, subsidiando assim a construção de novas perspectivas de trabalho em educação. A referida autora afirma ainda que, tendo como premissa a indissociação teoria-prática, os cursos de formação de professores poderiam criar condições para que estes respondam às necessidades de seus alunos.

Alguns docentes entrevistados comentam a necessidade de intensificar seus estudos em relação à prática pedagógica, ou seja, dar continuidade à sua formação acadêmica. Alegam tal necessidade em função do curso de graduação ter sido insuficiente, teórica e praticamente.

Apontam uma freqüente mudança nos conceitos educacionais e contextos escolares e a urgência na busca por novas leituras sobre: aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, inclusão, diversidade, deficiências, entre outros temas da educação. Concordam que o Colégio de Aplicação, por estar ligado à Universidade Federal do estado, incentiva a educação continuada e até exige, em alguns casos, na forma de aprimoramento profissional ou prática de pesquisa, como se percebe nos trechos destacados das entrevistas, nas quais os docentes foram indagados sobre a existência de tal incentivo:

Daniela: Exatamente, incentivo e também, **uma certa necessidade**, porque tu, num determinado ponto, que **tu sente necessidade de estar aprendendo mais, por que a Faculdade não foi suficiente em alguns momentos**. Então tu tens que estar atrás, tu tens que estar estudando, em contato com teus pares, com teus colegas para **estar trocando experiências, tuas idéias estarem sendo renovadas sobre os diversos assuntos**. Até por que a gente mesmo tendo se formado durante toda uma faculdade sobre diversos assuntos, inclusive, **esse assunto que tu estás pesquisando, está em constante movimento, novas coisas estão sendo produzidas e eu acho que a gente tem que estar atrás disso ai, para não, assim, ficar estagnado**, se não a gente fica muito estagnado só na coisa da prática, dentro da escola. **(Grifos meus)**.

Alessandra: Foi me apresentado como é que era o colégio, como era a proposta do colégio, e como ele tem novos projetos dentro da Universidade e são apresentados para mim, me chamam e dizem: olha está acontecendo isso na Faced, **está acontecendo este projeto de educação continuada, seria legal, o colégio te libera para tu ires**, tive isso em setembro. Eles sentaram e conversaram comigo, é o seguinte: se tu quiseres tu podes ir, se tu não quiseres parte de ti, mas nós estamos aqui te comunicando e foi assim que foi feito comigo. **Eu fiz a educação continuada. (Grifo meu)**.

Articuladora Deise: No entanto, **ainda fica a desejar a nossa formação na graduação**, para como incluir muitas vezes questões, assim, que crianças que a gente não tem, vamos supor, toda uma parte teórica, ainda, não nos trouxeram na academia...ainda não está nos currículos da graduação para esse nosso dia-a-dia, do cotidiano das escolas para que cada vez mais nos é apresentado aqui. Então, ainda fica a desejar. Eu me sinto, muitas vezes, perdida, **claro que em busca de conhecimento, em busca de teorias, autores, ou outras práticas, que nos possam auxiliar nesse cotidiano**.[...] Vamos dizer assim que eles são incentivados de certa forma, sim, tanto porque no sentido de... tu és incentivado até o momento, assim, tu és cobrado a te qualificar, se tu és cobrada a fazer mestrado, tu és cobrada a fazer doutorado, mesmo porque tu tens que te qualificar porque se não, tu não tens como assinar projetos de pesquisa, tu não tens, outra porque tu ganhas mais, mas não que eles vão te proporcionar tempo, uma tarde para ti de estudos, fica só estudando para ti, ou tu ficas só com teu estudo, não, isso não, eles não vão te proporcionar....[...] A liberação sim, mas se tu entraste no mestrado, aí sim tu tens essa liberação. **(Grifos meus)**.

Célia: Sim, por que em cima do trabalho da gente a gente pode escrever artigos, pode escrever um monte de coisa para **tu ir buscar melhorar a tua formação. (Grifo meu)**.

Ricardo (Artes): Sim, sim. A escola até pela sua própria característica de estar ligada a Universidade, sempre tem essa perspectiva. A gente nota em todas as reuniões de departamento de área, sempre assim, fazer projetos de pesquisa, ou, às vezes, projetos de extensão..

Maysa (Música): Olha **o colégio atualmente incentiva bastante**, antigamente era muito difícil a gente tinha uma carga horária que hoje o substituto não chega lá, o professor substituto já reclama, eu não sou substituta, mas eu acho essa questão, o pessoal hoje tem 20 horas aula, a gente tinha sindicado mais as comissões, gabinete, unidade, mais não sei o quê, então, era muita coisa, poucos professores, hoje os professores têm muito mais, hoje o incentivo é maior, as possibilidades, a própria UFRGS, tem substituto, não é muito fácil, mas existe essa possibilidade. **(Grifo meu)**

A análise apresentada neste capítulo procurou delinear o perfil docente da instituição em pauta, problematizando alguns dos aspectos que dizem respeito à vinculação profissional e pedagógica dos professores com o Colégio de Aplicação. A presença de muitos docentes substitutos nas séries iniciais, em função da falta de concurso público para provimento do cargo de professor efetivo, parece ser

percebida pelos docentes e gestores como um aspecto limitador do trabalho, ressalvadas as tentativas de enfatizar os ganhos decorrentes de uma suposta “oxigenação” do grupo. A partir das entrevistas, percebe-se que os momentos de formação continuada parecem ser restritos às reuniões pedagógicas, as quais têm a grande tarefa de compor uma articulação dos diferentes profissionais com as linhas gerais de ação no colégio.

O destaque de como se organiza o quadro de docentes das séries iniciais do Colégio de Aplicação indica que a rotatividade pode estar associada à fugacidade dos vínculos e à dificuldade de um acompanhamento longitudinal do aluno.

O próximo capítulo abordará teoricamente os conceitos de *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, remontando seus significados, a partir de sua inserção histórica na Educação, da compreensão de diversos autores e dos entendimentos que os docentes das séries iniciais do Colégio de Aplicação têm a respeito dos mesmos.

7. INCLUSÃO: MULTIPLICANDO OLHARES EM NOVAS DIREÇÕES

A inclusão como direito se apresenta hoje como inquestionável. No nível da formulação de políticas, leis e documentos nacionais e internacionais constituem os meios de assegurar esse direito, que, no entanto, continua distante de ser alcançado no plano da implementação efetiva e concreta. Quando nos perguntamos o porquê da dificuldade, as tentativas de resposta nos levam a considerar um conjunto de fatores que delineiam um quadro complexo. (LAPLANE, 2005, p.01).

Neste capítulo, objetivo provocar uma reflexão e uma reconstrução dos entendimentos que nós, professores, temos acerca de certos conceitos teóricos pertinentes aos processos inclusivos, principalmente, *inclusão, necessidades educativas especiais e diferença*. Farei isto dialogando com diferentes autores sobre os conceitos teóricos e com os próprios docentes das séries iniciais da instituição estudada, através dos relatos das entrevistas concedidas.

A educação inclusiva, no meu entendimento, torna mais complexa a vida de educadores e profissionais da educação, que diante deste novo desafio, são conduzidos, muitas vezes, ao exercício de muitas reflexões e estudos sobre esse processo. Pensar a questão da inclusão em educação, atualmente, é fazer referência às crianças com necessidades educativas especiais integradas ao ensino comum e não somente aos alunos de escolas especiais.

Faço alusão à inclusão escolar, compreendida como educação de qualidade para todos e não apenas como acesso à rede de ensino comum por alunos com necessidades educativas especiais. Inclusão escolar significa proporcionar às crianças condições de aprendizagem e desenvolvimento num ambiente escolar, independente das suas condições físicas, emocionais, familiares e sócio-econômicas, valorizando as diferentes capacidades e ritmos.

Estudiosa da educação inclusiva, Rosângela Prieto (2003a) nos diz que:

A Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito de todos. Esse direito envolve não apenas o acesso, mas também prover as escolas de condições que assegurem a permanência dos alunos, aqui em destaque os que apresentam o que é denominada genericamente como necessidades educacionais especiais.

Devemos, assim, nos perguntar como fazer para garantir a permanência desses alunos na escola. (p.01).

Segundo a autora, inclusão escolar tem sido compreendida, muitas vezes, de forma enviesada, estando contaminada pela idéia de que basta garantir o acesso, a matrícula, ou, então, apenas fazer mudanças no ambiente físico, pela eliminação de barreiras arquitetônicas. Afirma que, enquanto pensarmos a inclusão escolar, de forma tão restrita, não estaremos mudando, de fato, quase nada na educação.

Para Prieto (2003a) a tarefa dos profissionais da educação é identificar constantemente as intervenções e as ações a serem desencadeadas e/ou aprimoradas, tornando a escola um espaço de aprendizagem para todos. Isso exigirá investimentos no âmbito do projeto da escola e na modificação de sua proposta pedagógica, na forma de avaliação dos alunos, nas relações que se estabelecem entre alunos-professores, portanto, na formação dos docentes para que estes sejam agentes promotores destas ações.

Complementa o conceito de inclusão, através do entendimento dos autores Ainscow & Tweddle (2003) que dizem:

A inclusão é um processo, o que quer dizer que nunca termina porque sempre haverá um aluno que encontrará barreira para aprender. Ela diz respeito à identificação e remoção de barreiras, e isto implica a coleta contínua de informações, valiosas para entender a performance dos alunos, a fim de se planejar e estabelecer metas. A inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos. A presença diz respeito à frequência e pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver com como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se a mesma possui qualidade acadêmica. A aquisição, por sua vez, se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora de escola. Inclusão envolve uma ênfase nos grupos de estudantes que podem estar com risco de marginalização, exclusão e baixa performance educacional. Envolve o monitoramento cuidadoso (estatísticas) pelas autoridades educacionais locais de alunos com risco de exclusão, assim como o apoio oferecido às escolas para assegurar que as mesmas estão lidando com as barreiras, a fim de prevenir que estes alunos não sejam excluídos. (p.10-11).

Os movimentos e as desconfortos necessários ao processo de inclusão escolar, segundo acredito, estão para além dos muros da escola e dos sujeitos aprendizes. Neste contexto, são inúmeros os atores e os palcos por onde perpassam diferentes discussões acerca do tema. Envolvem-se diferentes instâncias

como é o caso das universidades, através da formação dos docentes, os quais têm a possibilidade de transformar as práticas pedagógicas e provocar novas discussões sobre a educação, pelas pesquisas científicas realizadas no contexto universitário. De outro lado, a escola regular, quando anuncia o exercício de práticas inclusivas, necessita passar por transformações estruturais e pedagógicas, a fim de promover, de fato, a aprendizagem para os seus diferentes educandos. Paralelamente, estão as famílias que, em geral, buscam uma “educação de qualidade” para seus filhos, seja no ensino comum ou especial.

Mantoan (2002a) nos fala da inclusão como um conceito que emerge da complexidade, visto que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem a sua idéia matriz. Assim, complexidade, na compreensão dessa autora, refere-se não só à transformação do pensamento e da escola, mas à formação dos professores, de modo que possam ser capazes de conceber e pôr em prática uma educação plural, democrática e “transgressora”²¹.

A inclusão é, para Mantoan (2002a), ao mesmo tempo, um motivo que implica o aprimoramento da formação de professores para realizar propostas de ensino inclusivo e, também, um pretexto para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que tende a valorizar a redução de preconceitos, discriminação, barreiras entre os seres e suas diferentes culturas.

Dessa forma, incluir tornar-se-ia uma conseqüência de toda atualização e reestruturação das condições atuais do ensino. Segundo a referida autora, há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar o sistema educacional como apto a oferecer oportunidades a seus alunos, de acordo com suas especificidades.

Nessa direção, incluir é exigir das instituições novos posicionamentos, diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas diferenciadas, principalmente no que se refere à avaliação e promoção de alunos, como relata Mazzotta:

[...] a efetivação da educação escolar para todos, mediante recursos tais como educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que a requeiram ou educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente

²¹ O termo “transgressora”, utilizado por Mantoan (2002), sinaliza o que se pode entender como inovador, diferente do usual e atual.

contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até enunciada. Isto sem ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão". (MAZZOTTA, 2002, p. 36)

Considero importante fazer a diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão, já que em alguns momentos ou por alguns educadores, são utilizados como sinônimos, o que nem sempre acontece. Amaral (1998) nos relata que o conceito de inclusão emergiu de um processo histórico, iniciado por movimentos no final dos anos de 1960, no hemisfério norte. A intenção era reverter o quadro de existência de instituições fechadas de atendimento às pessoas com deficiências, substituindo-as pela integração dessas pessoas nos mesmos âmbitos sociais que as outras. Destaca que os movimentos de integração queriam promover o olhar da sociedade para aqueles que eram significativamente diferentes e buscar respostas objetivas para suas necessidades. Reconhece que o conceito de integração já era bilateral, como se diz do conceito de inclusão hoje, no sentido que defendia a inserção das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, mas também exigia mudanças e adaptações nesses contextos de integração. Além disso, reforça que os conceitos de *integração e inclusão*, nesse sentido, carregam em si o mesmo arcabouço teórico e ideológico. Para outros estudiosos, há uma clara distinção entre esses conceitos.

Segundo Prieto (2005), o modelo da integração escolar ainda é forte no contexto educacional e é marcado pelo princípio da normalização, que busca tornar a escola mais um espaço de atendimento para as pessoas com deficiência, possibilitando, assim, igualdade de oportunidades aos educandos. A autora afirma:

Com vistas a ir substituindo o referido modelo, o princípio básico da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem, é considerar as limitações dos sujeitos como apenas um indicador que não pode ser desprezado, mas a intervenção deve identificar suas possibilidades, apostando na construção de alternativas para garantir condições para que se torne sujeito de direitos iguais. (PRIETO, 2005, p.14).

Também segundo Bueno (2001), a integração tinha como pressuposto que o problema estava nas características das crianças com necessidades especiais, pois centrava sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa destas e nos

critérios, baseados nessa identificação, para incorporar a criança ao ensino comum. Por outro lado, a inclusão trabalha a questão da incorporação das crianças ao ensino comum por um outro viés, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças e não as caracterizando como impeditivo para a experiência da inclusão.

7.1 INCLUSÃO COMO CONCEITO ESTUDADO E DOCUMENTADO

O debate relativo à inclusão continua atual porque, de fato, ao se discutir inclusão, discute-se uma **utopia** e não uma meta a ser implementada em um tempo preestabelecido. Discute-se, sim, uma **perspectiva**, um movimento de colocar-se em uma certa direção, suportando as instabilidades de um caminho que se sabe, em princípio, que será incompleto. (BAPTISTA, 2004, p.191).

Falar de inclusão em educação também requer que pensemos em movimento. Sim, movimento, no sentido de deslocamento e não apenas físico, mas de pensamento também. Trata-se de um deslocar-se. Mas, movimentar-se, deslocar-se ou desacomodar-se, em função de quê? Ou seria de quem?

Alguns movimentos, formalizados em estudos e discussões sobre o tema *inclusão*, são reconhecidos internacionalmente como o Relatório de Warnock (Carvalho, 2002). Trata-se de um documento científico, resultante da investigação sobre as condições da Educação Especial na Inglaterra, coordenada por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência. Segundo Carvalho (2002), esse informe influenciou textos legais, como é o caso da própria LDBN96. Também a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Educação Especial – Acesso e Qualidade, na Espanha (1994), configurou-se em um significativo documento no contexto da Educação Especial por ser fomentadora de novas discussões e estudos sobre a temática: *educação inclusiva*. Na referida Declaração, consta o que se chamou de princípio fundamental da escola inclusiva: “[...] o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (1994 p. 61). Registrou-se, também, o entendimento que as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diferentes necessidades de seus alunos, assegurando uma “educação de qualidade”, com currículo flexível, modificações organizacionais, estratégias de

ensino diferenciadas, fazendo, inclusive, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996, o tema inclusão está presente através da referência comum da responsabilidade do poder público e da matrícula preferencial na rede regular de ensino, com apoios especializados necessários. Especificamente no Capítulo V, Da Educação Especial, no Art. 58.: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos ‘portadores de necessidades especiais’.” Os parágrafos seguintes do texto legal, abordam a garantia de serviços especializados na rede regular no atendimento das peculiaridades da “clientela” de Educação Especial, em lugar apropriado e do dever constitucional do Estado em relação à oferta desde a Educação Infantil.

Para Prieto (2003b):

A luta para que os portadores de deficiência contem com as mesmas condições e oportunidades educacionais que o conjunto da população tem como uma, dentre outras referências, a Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, onde se afirma que “todo homem tem direito à instrução” (art. XXVI). Esse direito foi reafirmado com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) (PRIETO, 2003b, p.03).

A Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2001) pode ser compreendida como uma consequência legal da LDBN96. O documento institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), em todas as suas etapas e modalidades. Neste documento fica explicitado que devem ser assegurados os serviços de Educação Especial, sempre que se evidencie, mediante avaliação, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Segundo o Parecer 17/01 e a Resolução 2/01:

[...] a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas

especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar (PARECER CNE17/01).

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE 2/01).

Para Kassir (2002), já no primeiro artigo da Resolução 2/01, fica clara a necessidade de ver assegurada a matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais, desde a Educação Infantil. Também para a autora, está explícito que as unidades de educação (inclusive pré-escolas e creches) devem proporcionar os serviços de Educação Especial, que incluem: atendimento adequado às crianças, tanto em espaços comuns como em especializados, por docentes com formação específica e o uso de materiais pedagógicos adaptados, conforme a necessidade.

Quanto à organização dos referidos serviços, a Resolução 2/01 prevê como apoios pedagógicos especializados disponíveis às classes comuns: o professor especializado em Educação Especial; professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação e salas de recursos (Art. 8º, IV e V parágrafos). Estabelece também as condições para a coexistência de serviços especializados, tais como as classes especiais e as escolas especiais, desde que respeitado seu caráter transitório ou extraordinário, respectivamente. Quanto às classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar, esses serão reservados para os casos em que os alunos estejam impedidos de freqüentar as aulas por motivos de saúde, e deverão ser organizados por meio de ação integrada com os sistemas de saúde (art. 9º, 10º e 13º). É conveniente considerar as necessidades dos alunos, dos profissionais, das escolas, das redes de ensino e da comunidade e garantir a provisão de recursos educacionais especiais, bem como de equipamentos, materiais e profissionais para atuarem nesses espaços de ensino.

Ainda assim, contando com todos esses documentos, ao que tudo indica, estamos longe de atingir a qualidade no atendimento escolar dispensado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Odeh (2000), *encontram-se, na literatura brasileira, estimativas e referências variadas sobre o atendimento em educação especial para crianças com deficiências*. A autora revela que, na melhor

das hipóteses, o índice de atendimento escolar dessa população situa-se em torno de 1%. Para Prieto (2003, p.03): *Essa variação nos dados, revela a necessidade de se investir na construção de instrumentos que permitam levantar informações precisas sobre essa população.*

Os dados sobre a matrícula na rede regular de ensino, tal como fornecidos pelo MEC/INEP, não permitem análises mais aprofundadas em decorrência da falta de especificações. Há informações indisponíveis, por exemplo: qual a natureza da necessidade educacional especial que esses alunos apresentam, tampouco se os alunos matriculados nas classes comuns recebem apoio pedagógico, com que frequência, quais profissionais prestam esse atendimento e qual sua formação.

É notório que o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas de ensino comum, demanda tempo, profissionais e ambientes próprios, bem como uma rede de suportes entre a escola e outros serviços para trabalhar com tais especificidades. Neste sentido, faz-se necessário um movimento contínuo e paralelo de transformação da escola que se apresenta ainda hoje, pensada para sujeitos homogêneos nas suas condições culturais, sócio-econômicas, físicas, psicológicas e de aprendizagem.

Diferentes estudiosos se ocuparam de remontar a história da Inclusão em educação no contexto nacional (AMARAL, 1998; CARVALHO, 2002 e SANTOS, 2001). A análise da literatura especializada mostra a confluência de abordagens. Primeiramente, a questão do desafio que é para a escola, incluir crianças com as mais diferentes necessidades; a dificuldade existente em promover a construção do conhecimento, no tempo e no espaço escolares, para todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais, de saúde e possibilidades relacionais. Também a compreensão de que há a necessidade eminente do exercício de repensar o espaço da sala de aula, o ritmo, a rotina, os recursos materiais e humanos, a acessibilidade às escolas e dentro delas, a formação continuada de professores, entre tantos outros aspectos pedagógicos ou estruturais, que efetivam os processos inclusivos. Assim, torna-se necessária uma ampla reorganização do currículo em seus diferentes planos.

Serão necessários, portanto, investimentos humanos e técnicos para tentar desenvolver ao máximo as potencialidades destes alunos matriculados nas escolas de ensino comum. Compreendo que inclusão não se resume em garantir o acesso, mas principalmente em promover a permanência dos educandos no ambiente

escolar, devendo isto ser alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico.

Destaco ainda reflexões pertinentes a esta pesquisa. Trata-se de um estudo da experiência inclusiva no contexto educacional italiano, realizado por Baptista (1996). A opção do autor pelo contexto italiano se deu em função da notoriedade do projeto de integração dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, ainda na década de 1970.

O estudo mostra que, na Itália, existe a exigência de que os alunos com deficiências ou necessidades educativas especiais sejam atendidos nas estruturas regulares de ensino, desde 1977. Para tanto, muitas mudanças aconteceram na organização da escola italiana. Dentre essas mudanças o autor destaca aspectos característicos da realidade educacional estudada (BAPTISTA, 2004, p. 196):

1. a pluridocência desde os primeiros anos do Ensino Fundamental;
2. a ênfase no trabalho coletivo de planejamento e avaliação;
3. o desenvolvimento de critérios descritivos para a avaliação que tende à progressão automática do aluno;
4. o fortalecimento de propostas complementares de apoios múltiplos ao trabalho em sala de aula;
5. a existência de dispositivos que regulam o ingresso do aluno com necessidades educativas especiais nas classes do ensino comum e evitam a concentração desses alunos em alguns espaços escolares;
6. a designação de um professor de apoio (professor especializado) que deve atuar nas classes, como suporte aos alunos em geral e aos docentes.

Comparando estas mudanças, necessárias para que se efetivasse o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas italianas, com a situação estudada no Colégio de Aplicação é possível fazer algumas afirmações. Em relação ao primeiro item sobre a pluridocência, o autor em seu trabalho ressalta que no caso italiano há, geralmente um grupo de quatro professores que trabalham por área de conhecimento durante os cinco primeiros anos de escolarização inicial. A intenção é conciliar a ruptura à continuidade, ou seja, mais de um professor, mas o mesmo grupo de professores durante cinco anos iniciais. A informação chama a atenção, pois difere muito da experiência atual de alta rotatividade dos docentes nas séries iniciais do Colégio de Aplicação, distanciando a prática pedagógica de um dos princípios inclusivos fundamentais: o da continuidade e aprofundamento de vínculos nas relações interpessoais (professor – aluno).

Pensando nos próximos itens citados, encontram-se semelhanças entre os princípios relativos à construção dos processos de planejamento participativo e avaliação processual, contínua e desenvolvida a partir de critérios descritivos da proposta italiana e daquela existente no Colégio de Aplicação atualmente. Quanto aos apoios múltiplos extra-sala de aula, presentes na proposta italiana, no Colégio de Aplicação, isso ainda acontece de forma parcial nas séries iniciais, pois se limita ao Laboratório de Aprendizagem, que considero distante de uma forma complementar de enfrentamento das dificuldades dos alunos e sim, como sendo mais um espaço educativo, bastante semelhante àquele proporcionado diariamente em sala de aula.

Por fim, relembro que nas séries iniciais do Cap não há um professor de apoio especializado para atuar nas salas de aula, ou mesmo fora delas, como suporte aos alunos e, também, aos professores. Independente das dificuldades que possam surgir no quadro discente, a escola não dispõe de nenhum professor especializado em Educação Especial para dar sustentação e apoio às práticas pedagógicas.

7.2 INCLUSÃO PARA OS DOCENTES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. (MITTLER, 2003, p.34).

Para os docentes das séries iniciais do Colégio de Aplicação, o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no ensino comum, abarca conceitos como: diferenças físicas, cognitivas, diversidade cultural, acesso à escola para todos, dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais (dificuldades cognitivas ou físicas).

As falas apresentam pontos de convergência quanto ao entendimento do conceito inclusão escolar, no sentido de englobarem alguns conceitos centrais como: integração, diferenças, diversidade, acesso e dificuldades. Há um aspecto que sobressai na fala de apenas um docente, que é a questão da normalidade em relação à deficiência, configurando-se num único discurso que dualiza as crianças.

Seguem os trechos que trazem o conceito de inclusão escolar dos docentes entrevistados:

Daniela: Eu acredito que a inclusão escolar seja a integração da criança nesse ambiente escolar de forma que ela possa desenvolver as suas diversas habilidades e competências.

Alessandra: É a necessidade que a escola tem, existe assim, da sociedade compreender que existem crianças com necessidades e crianças que tem que ser atendidas.

Articuladora Deise: Eu entendo que é receber e trabalhar, ou seja, desenvolver as diferentes situações que possam fazer com que as crianças possam trabalhar com as diferentes capacidades.

Célia: Eu acho que é tu trabalhares com todo tipo de aluno, com qualquer dificuldade seja cognitiva, seja física.

Adilson (Diretor): Inclusão escolar é, não deixar de dar oportunidade para todas crianças. Que todas as crianças tenham acesso a escola.

Gerson (Ed. Física): Acho que é quando, no meu modo de dizer: quando se consegue ter espaço para todos, mesmo dentro das particularidades e necessidades de cada um.

Mara (Inglês): eu entendo assim, como pessoas que têm dificuldades.

Maysa (Música): eu acho que é a possibilitar a minoria que tem determinadas dificuldades a participar com crianças normais, assim, dar chances para eles para eles participarem das atividades como qualquer um outro.

Ricardo (Artes): imagino que seria poder receber numa série regular crianças portadoras de necessidades especiais.

Orientadora Educacional Luana:...bom acho que a escola se propõe a isso (inclusão), a escola tem material humano muito rico, recursos humanos muito rico, são professores que tem 40 horas disponíveis para a escola, sempre se procura fazer uma , pela anamnese que se faz com a família, tem outras coisas que aparecem na sala de aula. A gente demora a perceber, geralmente se a criança é mais quieto, mais tímida, geralmente o tempo de observação precisa ser maior, mas dentro disso a escola acolhe. Por si só a instituição escola ela é excludente. Aqui na escola a gente tem, que se uma criança repetir duas vezes a mesma série ela não pode permanecer, se entende que, então a escola não esta sendo adequada para essa criança, isso é uma... isto está no regimento da escola , então isso já é uma limitação, já é uma [...]

Sobre o termo que faz referência às crianças que necessitam de algum tipo de atendimento pedagógico diferenciado, saliento que a definição mais utilizada atualmente pertence ao texto da Resolução 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que diz:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Paralelamente a isso, existem outros entendimentos sobre a significação e o emprego do termo, de acordo com diversos autores e documentos. Carvalho (2002) nos lembra que a expressão *necessidades especiais* consta do Artigo 58 da LDBN 9394/96, no Capítulo V e refere-se aos alunos da educação especial. Para a autora, esta expressão traduz uma intenção de evolução do paradigma reducionista, que centra a deficiência no sujeito, para o paradigma interacionista, onde há a exigência de uma leitura dialética das relações entre os sujeitos e o mundo.

Para Marchesi e Martin (1994) o discutido e, inicialmente criticado conceito de “necessidades educacionais especiais”, começou a ser utilizado na década de 1960, sendo relativo aos alunos que apresentavam algum tipo de problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, exigindo, portanto atenção maior e recursos educacionais diferenciados. Isto se refere a: maior número de professores ou especialistas, ampliação do material didático e supressão de barreiras arquitetônicas.

Também na Introdução da Declaração de Salamanca (1994) há a justificativa de que as *necessidades educativas especiais* referem-se àquelas crianças cujas necessidades são fruto da capacidade ou dificuldade de aprendizagem. Prieto (2003b) ressalta que:

Nos documentos oficiais elaborados entre 1988 e 2001 podem ser localizadas várias mudanças na terminologia adotada para identificar o alunado da educação especial. Enquanto no texto da CF/88 o atendimento educacional especializado é conferido aos portadores de deficiência, na LDB/96 a denominação adotada é educando portador de necessidades especiais (p.4).

Segundo a autora, a Política Nacional de Educação Especial (1994) estabelece que são alunos com necessidades especiais aqueles que apresentam

deficiência (mental, auditiva, física, visual e múltipla), superdotação ou altas habilidades ou condutas típicas, devido a quadros sindrômicos, neurológicos, psiquiátricos e psicológicos, que alterem sua adaptação social a ponto de exigir intervenção especializada. No caso da Declaração de Salamanca (1994) esses alunos apresentam dificuldades de escolarização decorrentes de condições individuais, econômicas ou sócio-culturais, podendo ser:

[...] todas as crianças independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras; crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas e culturais; crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.(p.18-19).

Para Prieto (2003), no Parecer CNE 17/01, documento que fundamenta a Resolução 2/01, encontra-se uma importante contribuição para melhor compreensão das necessidades educativas das crianças, considerando-se que: a ação da Educação Especial ampliou-se, abrangendo não só as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, como também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, levando em conta que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras ou de comportamento, muitos alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. Compreende-se, portanto, que qualquer aluno pode apresentar alguma necessidade educativa especial, temporária ou permanente, ao longo de sua aprendizagem. Assim, independente das variações encontradas nas definições adotadas por diferentes autores, percebe-se que há entre elas um ponto em comum: a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem, e não necessariamente aquelas com deficiências, síndromes e quadros orgânicos.

Ao abordar o conceito de necessidades educativas especiais, os docentes do Colégio de Aplicação entrevistados, associaram-no a aspectos como: dificuldade de aprendizagem, necessidade de acompanhamento, déficit de atenção, deficiências (auditiva, visual). Assim relataram sobre *necessidades educativas especiais*:

Alessandra: Ah! Como é que eu vou te explicar! A dificuldade seria uma necessidade, crianças, vamos dizer, com problema de audição, certo, ela tem uma dificuldade nessa aprendizagem; a aprendizagem dela não é igual a outra criança que não tem esse problema de audição, maiores dificuldades em ouvir, em saber se expressar, também, dentro da sala de aula, e isso afeta a fala. Então, crianças com problemas, vamos dizer: motor, ela tem uma dificuldade de locomoção, então,

assim, nós temos que assisti-la e auxiliar para que ela consiga atingir todos os objetivos dentro da nossa aula.

Célia: necessidade educativa especial é uma criança que precisa ter um acompanhamento mais preciso pelo professor, uma turma bem menor com acompanhamento bem de perto.

Gerson (Ed. Física): Ah...ah. Justamente isso, um aluno que tem dislexia, ou que tem algum problema de aquisição da escrita, ou é, simplesmente, um pouquinho mais lento, justamente por que ele precisa de uma atenção um pouquinho mais, um pouquinho especial, uma atenção especial.

Maysa (Música): crianças com necessidades especiais, emocionais ou cognitivas ou até crianças que eu sei eventualmente que tem aqui, que realmente tem alguma, como é que a gente diz, não é só déficit de atenção...

Orientadora Luana: eu acho que teriam de ser necessidades educativas, especiais é que já foge daquilo que a gente na escola convencionou de ser atendimento da escola. A escola não tem nenhum aluno nas séries iniciais, ah..., por exemplo, que tenha que, que use aparelhos ortopédicos, não tem, até o espaço físico que seria adequado, mas não foi sorteado ainda e também não, acho que esse é uma das lacunas que a gente vai ter começar a pensar daqui para frente, que ainda não teve nenhum aluno que necessitasse de um atendimento mais especializado. Tem uma criança com uma dificuldade severa auditiva, mas com uso de aparelhos ela consegue....não precisa ter uma linguagem especial para isso. Tem outras crianças que para nós são crianças com necessidades especiais, que são crianças que tem dificuldades de atenção, mas isso é o normal da escola, de atenção de poder parar.

Quanto à presença de crianças com necessidades educativas especiais, os docentes entrevistados concordam que há crianças nas séries iniciais, com as mais diversas dificuldades. Diferentemente do relato do Diretor que diz:

Diretor Adilson: Eu acho que **existem bem poucas**, considerando a modalidade de ingresso por que é um sorteio público. Poderíamos esperar graus de dificuldades maiores, do que a gente tem, mas nós temos crianças que necessitam atendimento médico especializado na área emocional, com problemas familiares bastantes sérios e graves, que a gente, que a escola tem que dar conta disso, então é um envolvimento muito grande da orientação educacional, da direção da escola, para encaminhar essas crianças, e dos professores principalmente, isso aparece mais nas séries iniciais, até a sexta série, depois a criança ou ela é excluída, acaba sendo excluída por que a gente não consegue dar conta de todos, ou ela vai para frente, ela consegue realmente se desenvolver. Mas eu acho assim que **é um número muito pequeno**. [...] Não. É muito pequeno, assim normalmente, um ou dois alunos por turma, que a gente considera, claro que uns com um grau de dificuldade mais acentuada, mas tem mais crianças sendo atendidas. Só que o número de crianças com dificuldades que dificulta o desenvolvimento delas dentro daquela faixa etária, não. [...] **Nós não tivemos até agora nenhum caso deste tipo de deficiência física que seja questão de cegos, surdos, crianças com cadeiras de roda.** A gente tem uma facilidade muito grande com o Hospital de Clínicas é da UFRGS também. Então, quando aparece qualquer tipo de problema a gente entre em contato, a gente tem uma parceria com o Hospital de Clínicas. Esse ano a gente teve a idéia, já surgiu a idéia da gente estabelecer uma parceria bem maior, inclusive para poder fazer teste de visão, audição nas crianças, por que as vezes as crianças podem apresentar algum problema e a gente não detectar. Então a gente não sabe, deve ter uma criança assim, o percentual existe e que não aparece isso. Então a gente está tentando uma parceria e convênio com o Hospital de Clínicas, para fazer isso. Inclusive envolvendo os estagiários de medicina, os alunos da medicina que façam esses testes, e tal, para que a gente possa encaminhar para um tratamento. **(Grifos meus).**

Foram apontadas algumas necessidades especiais dos alunos das séries iniciais pelos docentes consultados. As mais citadas dizem respeito ao quadro de Hiperatividade e/ou Déficit de atenção, seguidas pelos casos de situação de vulnerabilidade, conforme o quadro:

Quadro VII – Necessidades educativas especiais presentes nas séries iniciais.

Necessidades educativas especiais	Casos
Déficit de atenção e/ou Hiperatividade	12
Situação de Vulnerabilidade	3
Comprometimento severo de audição	2
Maus tratos	2
Hipertiroidismo e Comprometimento renal	1
Problemas emocionais	1
Fragilidade óssea/doença degenerativa	1
Dislexia	1
Dificuldades Motoras	1

Fonte: dados obtidos a partir dos relatos dos docentes entrevistados.

Em relação ao estudo dos casos de comprometimento severo de audição e Hiperatividade e/ou Déficit de atenção, pelo corpo docente que atua nas séries iniciais, a Orientadora Educacional relata que:

Orientadora Luana: Tem uma aluna que tem um **comprometimento severo de audição**, acho que essa é o que eu lembro, assim, que o que mais..., é como tu perguntasse se a escola esta preparada para receber os alunos, essa aluna, eu acho que ela mexe bastante com o corpo docente, por que a gente já trouxe uma pessoa para poder conversar conosco, e que é uma pessoa que é fono e que nos auxiliou bastante, dando sugestões de manejo também . Crianças com **déficit de atenção e hiperatividade**, também veio uma outra profissional que numa reunião pedagógica, que primeiro nos mandou todo o material teórico, que nós estudamos e discutimos, entre as professoras, e depois ela veio para fazer o fechamento e estamos pensando em convidá-la novamente pro seminário de verão que acontece agora em janeiro, que a gente faz todo o planejamento para o próximo ano. Como tem aparecido algumas crianças que são diagnosticadas com déficit de atenção, ou hiperatividade ou os dois juntos, então para a gente poder estudar um pouquinho mais sobre isso. **(Grifos meus)**.

Os docentes apontam as necessidades especiais de algumas crianças das séries iniciais nos relatos das entrevistas, reconhecendo a necessidade de um

movimento em relação aos alunos, no sentido de dar-lhes condições de aprendizagens:

Sim, sim, tem. Tem uma menina que é portadora de deficiência auditiva, utiliza aparelho, é uma menina da terceira série e depois mais algumas outras questões de alguns aspectos cognitivos, algumas crianças com alguma dificuldade atenção, ou às vezes de concentração para o aprendizado e também de alguma maneira, é um pouco mais severo, e que de alguma maneira, então, pode ser considera necessidades especiais, na medida que eu acho que precisariam ter um atendimento, um olhar um pouco diferenciado, [...] tem um menino da 4ª série também acho que uma espécie de uma doença degenerativa, então tem alguma de movimentos, a mão dele é mais dura tem os dedos curtos, até é uma coisa, que por exemplo, dificulta certas atividades na aula de artes, o que é que eu faço a proposta igual para todos afinal de contas é uma criança igual as outras. **(Ricardo – Artes)**

Dentro da Alfa II, eu não vejo uma necessidade especial, assim, **nem inclusão**, dentro da minha turma. Já dentro da escola eu vejo, e acho que toda a escola abrange, e auxilia essa aluna para ela ter um melhor aproveitamento nos seus estudos. **(Alessandra) (Grifo meu)**.

Eu vejo muitas crianças com algumas **dificuldades de aprendizagem**, mas não são especiais, algumas crianças com **problemas emocionais** e que tem que ser canalizado, e que tem que ser segurado através de um acompanhamento psicológico, através de uma medicação para controle, para que essa criança, aí, possa nos responder cognitivamente. [...] **hiperatividade**, descontrole, de repente eu to, sabe tipo depressão pós-parto que vem de dentro e tu não sabe como é que é, às vezes tu tens alunos assim, ou então com **problemas neurológicos**, também tive esse ano. **(Célia) (Grifos meus)**.

Nós encontramos crianças com **déficit de atenção, hiperatividade**. Agora mesmo, numa criança foi diagnosticado como **dislexia**, foi feita toda uma avaliação, muito séria, porque um diagnóstico desse tem que ser apurado, investigado, até mais, foi chamada uma pessoa especializada, Sônia Maria Pallaoro Moojen, que é uma pessoa bem conceituada nessa área. Então, encontramos, assim, diferentes crianças que apresentam diversas situações que a gente procura ter esse olhar, tanto no coletivo, como individual, para cada um. Tanto na questão corporal, na questão afetiva, emocional, e na questão, claro, cognitiva, e se você faz com que no momento em que foi detectada alguma coisa, nessas reuniões em que os professores se encontram e conversam sobre os alunos, sobre o grupo, como é que está o perfil do grupo, como é que está a turma, aí são feitos determinados encaminhamentos. Antes, apesar das propostas, de serem pensadas propostas para isso, tanto de sala de aula, mas algo que ultrapassa as questões de dúvidas, escolaridade. **(Articuladora Deise) (Grifos meus)**.

A gente tem algumas crianças que tem diagnosticado **TDH**, que é **hiperatividade**, por um outro viés essas crianças também têm necessidades especiais, claro, então acho que isso é o que mais está acontecendo, e na Alfa I, porque nós temos duas crianças na Alfa I, com esse perfil. **(Daniela) (Grifos meus)**.

Justamente isso um aluno que tem **dislexia**, ou que tem algum problema de aquisição da escrita, ou é, simplesmente, um pouquinho mais lento, justamente por que ele precisa de uma atenção um pouquinho mais, um pouquinho especial, uma atenção especial. Seria basicamente isso. **(Gerson – Educação Física) (Grifo meu)**.

Eu sei, posso te dizer, não tratados, **déficit de atenção** também tem bastante, mas **hiperatividade** deixa eu ver..., eu consigo pensar agora nesse momento três. Déficit de atenção eu tenho um menino que está sendo tratado, direto já melhorou com tratamento, menina...tem mais uma outra menina também. **(Mara - Inglês) (Grifos meus)**.

Bom, a gente tem casos, assim, eu sei se pode... , eu não posso dizer que, assim, que o colégio tem casos.... eu vejo, assim, que não é fácil para nós lidarmos com isso aí. [...] Então a gente tem vários casos, crianças **hiperativas**, e assim, vai indo, que tu não consegue controlar em sala de aula, e aí esta criança acaba até saindo do colégio, porque a pressão é tão grande em cima da família e as soluções não são apresentadas para essa família, então, sai. Nos já tivemos casos, quando a gente tem algumas crianças que a gente está tentando levar, há uma menina Jéssica da 4ª série, surdez. **(Maysa - Música) (Grifo meu)**.

Para Prieto, em qualquer fase da escolarização, a criança pode enfrentar dificuldades para aprender ou fazer parte da comunidade educativa, o que não deveria ser determinante único para encaminhamento de avaliação psicológica. O educador deveria estar apto a desenvolver respostas pedagógicas às dificuldades de aprendizagem que emergem no dia-a-dia da sala de aula, aprimorando assim a qualidade do ensino para todos os seus alunos. A autora afirma:

Outro aspecto que interfere no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais diz respeito aos diagnósticos e encaminhamentos psicológicos que precisam ser ressignificados para que não legitimem os mecanismos de rotulação indevida, reforçando a marginalização e a discriminação já tão presentes em muitas instituições escolares. (PRIETO, 2005, p.11)

Quando indagada sobre alguma criança que não permaneceu na escola por dificuldade de atendimento às suas necessidades, a professora titular da 3ª série e articuladora das séries iniciais responde que:

Ah, eu posso te dizer alguns, mas vejo assim, que não se conseguiu muito, seria um trabalho com a família, apesar de terem sido feitas diversas tentativas com a família, a família não foi, não nos deu resposta, nem a segurança necessária, ou seja, não deu a segurança necessária para a continuidade do atendimento, continuidade para dar uma sustentação, então, **alguns alunos realmente foram. Porque aqui a gente tem uma determinação de repetência duas vezes na mesma série, ou repetir duas vezes ao longo da escolaridade aqui no colégio, aí tu és automaticamente desligado da escola.** Então, além de se perder, por isso nós **perdemos alunos, realmente por dificuldades de manter, de conseguir estabelecer um entendimento e uma confiança com essa família, de atender as solicitações da escola.** Então, tem diversos casos. **(Articuladora Deise)(Grifos meus)**.

No Colégio de Aplicação, os encaminhamentos são feitos pelo OPE (Orientação Psicológica Educacional), na pessoa da Orientadora Educacional das séries iniciais, após a realização de observações e avaliações da criança e seu processo de aprendizagem e interação social. O encaminhamento para atendimento psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico ou outro, é realizado durante entrevista com a família ou representante responsável pela criança.

O intuito é reduzir as dificuldades de aprendizagem, relacionamento ou mesmo de eliminar dúvidas quanto aos possíveis diagnósticos errôneos ou precipitados, concomitantes à rotulação da criança por parte dos colegas, docentes ou familiares. Como foi dito anteriormente, nem sempre as famílias conseguem oferecer esse atendimento à criança, seja por falta de aceitação da situação ou por dificuldades financeiras, ocasionando o agravamento das dificuldades e causando uma situação de cobrança por parte da escola que, na maioria desses casos, encaminha o aluno para a participação do Laboratório de Aprendizagem, como alternativa única para a resolução de suas dificuldades cognitivas.

7.3 DIFERENÇAS

A escola, em geral, ainda se caracteriza por ser um sistema preocupado com a homogeneização e a estabilização, ignorando, muitas vezes, as diferenças entre seus alunos. Pensando na inclusão de pessoas com as mais variadas necessidades educativas, é preciso reavaliar a postura da escola para de fato incluí-las. Neste sentido, entendo ser conveniente abordar um conceito peculiar ao tema em questão, que é a *diferença*, como aspecto singular da educação inclusiva.

Para Lopes (2005):

Trabalhar com a diferença é pensar o diferente como uma possibilidade e não como uma falta; uma possibilidade que, justamente por sua diversidade, tem algo a negociar, a ensinar e a aprender. Esse ensinar terá que ser inventado com os próprios sujeitos da diferença. Serão tantas as formas quantas forem as diferenças e os/as diferentes. [...] a diferença passa a não ser um problema, mas uma possibilidade de enriquecimento, de aprendizagem, de inclusão, de rompimento com os padrões de normalidade instaurados de forma sistemática e profunda na escola moderna. (p.11-12).

No cotidiano escolar, como professora, questiono-me: quantas vezes agimos como se nossos alunos tivessem as mesmas condições de aprendizagem, os mesmos ritmos e interesses? De que forma possibilitamos a convivência e a vivência das diferentes aptidões, dos tempos e das dificuldades nos espaços educativos?

Mariza Eizirik (2003) nos fala da problemática da diferença na escola quando diz: *Sabemos que não é fácil “ser diferente” no interior das instituições que desejam o amoldamento a uma pessoa relativamente uniforme, idêntica e identificada, unificada, monocórdica, quase anônima [...]* (EIZIRIK, 2003, p.4). Para a autora, trata-se de um grande paradoxo com a força do movimento, da contradição, da oposição, da rebeldia e da ânsia pelo novo que constitui a própria vida.

Mantoan (2002b) relembra o entendimento presente no senso comum, de que a diferença está sempre no *outro*. Salaria que esta separação (nós e o outro), nos impede de realizar a experiência da diversidade e da inclusão nos espaços escolares por seus ocupantes (alunos, professores, funcionários). Acredito que ainda nos centramos muito na idéia de que “eu” sou o padrão, o ideal e que o “outro” é quem não está “de acordo” comigo e com meu modo de ver o mundo. Na escola, terreno fértil para tais discussões, normalmente o que existe é a fixação de uma referência, eliminando assim, a condição da existência da pluralidade de opiniões e modos de ser e pensar. Ainda em relação à diferença Mantoan (2002b) diz que:

O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema de significação escolar excludente, normativo, elitista atual, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença. Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como portadores de necessidades educativas especiais, como deficientes. Se a diferença é tomada como parâmetro não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”.[...]. (p.2).

Neste sentido, tomar a diferença como parâmetro é fazer valer as múltiplas formas de ser e aprender na escola e no mundo. Amaral (1998, p.12), acrescenta que: *para falarmos de diferença, precisamos falar de semelhança, de homogeneidade, de normalidade, de correspondência a um modelo*. A autora nos alerta para o fato de que quando falamos em “diferenças”, talvez estejamos apenas nos referindo às características ou opções, que embora sinalizando dessemelhanças, não criam climas extremamente conflitivos e que são bem mais complexos os contextos e as relações humanas que se estabelecem a partir de uma dada característica que sinaliza para o significativamente diferente, como é o caso da convivência entre as crianças na escola, partilhando a diversidade social, cultural, étnica e econômica.

Ao tratar do tema mais amplo, *Educação*, Amaral (1998) afirma que acredita ser necessário refletirmos sobre uma só Educação, desde que esta possa adaptar-se, de acordo com as necessidades especiais dos educandos, fazendo uma revisão crítica dos procedimentos educacionais adotados tradicionalmente por docentes e outros profissionais da educação, que tratam com crianças, jovens e também adultos. A autora acrescenta que cabe à Educação adequar-se aos educandos e não estes a ela, buscando unidade e debruçando-se sobre a diversidade. Trata-se de um complexo exercício, ao qual está fadado o professor e que, a meu ver, exige investimento no aprimoramento profissional.

Pensando na diversidade dos estudantes do colégio de Aplicação da UFRGS, em função do sorteio que seleciona os estudantes, Stumpf²² (1995), afirmou que a *heterogeneidade* pode significar valores e ideais de vida diferentes. Complementa dizendo: “Aprender a trabalhar considerando as diferenças é papel da escola hoje.” (STUMPF, 1995, p.143).

Nesse capítulo, tentei promover uma reflexão e uma reconstrução dos entendimentos sobre conceitos teóricos inerentes aos processos educativos, como *inclusão, necessidades educativas especiais e diferença*. Busquei dialogar com diferentes autores e com os próprios docentes das séries iniciais do Colégio de Aplicação para fomentar a discussão e provocar ressignificações.

A seguir, no texto final, *Encaminhamentos conclusivos*, resgatarei os conhecimentos construídos sobre a instituição objeto deste estudo e tentarei alinhar algumas considerações possíveis, ao chegar nessa fase da pesquisa, sem a pretensão de apresentar respostas ou certezas sobre a realidade tão transitória que é a da experiência educacional.

²² No decorrer desse trabalho fiz referência a trabalhos realizados por profissionais da educação, ligados à instituição em pesquisa (CAP). Entre elas: Maria C. T. Stumpf, ex-orientadora educacional; Graciema Pacheco, fundadora do colégio; Eliana Holmer Marcolin, ex-aluna e ex-professora; Isolda Holmer Paes, co-fundadora; Regina V. Mutti, ex-professora, Lígia B. Goulart, ex-professora; Joice N. Pernigotti, ex-psicóloga e Vera Regina P. de Moraes, ex-professora e ex-diretora.

8 . ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

Se cada dia cai dentro de cada noite, há um poço onde a claridade está presa. Há que se sentar na beira do poço da sombra e pescar luz caída, com paciência. PABLO NERUDA, 1970.

A presente pesquisa desenvolveu-se no espaço de tempo vivido durante o curso de Mestrado, mas inegavelmente já existia e seguirá existindo em meu pensamento, que a gestou, primeiramente como idéia, resultante de muitas inquietações. As questões iniciais tomaram corpo e forma na realização do estudo, concretizando-se neste registro textual.

Nesta pesquisa, não existem repostas únicas e fechadas, prontas e acabadas, mesmo porque as questões iniciais previam fenômenos complexos que não admitem uma só direção de possíveis explicações. Existem sim, muitas reflexões construídas nesse longo percurso e novos entendimentos redesenhados sobre uma instituição impregnada de tradição e caracterizada pela busca da excelência, como é, o Colégio de Aplicação da UFRGS.

Objetivo compartilhar minha compreensão sobre como ocorrem os processos inclusivos de crianças com necessidades educativas especiais, no Colégio de Aplicação da UFRGS. Farei algumas considerações sem a intenção de buscar verdades ou imprimir juízo de valor às experiências conhecidas, estudadas e aqui relatadas. Dividirei também com o leitor as inúmeras questões que se originaram deste estudo, na vivência do trabalho de pesquisa.

Destaco que o período de construção e escrita do Projeto de Pesquisa desta Dissertação foi marcado pelo exercício de recorte e lapidação das questões centrais de pesquisa que abriam um leque de possibilidades de caminhos investigativos. Foi preciso, porém, ingressar de fato na pesquisa de campo, observar, entrevistar e estar junto com os docentes e alunos durante sua rotina, ouvi-los principalmente, para, então, poder perceber que algumas temáticas emergiam com maior definição. Entre elas: a configuração do quadro de docentes, a formação e o vínculo

empregatício; os diferentes entendimentos sobre conceitos como inclusão e necessidades educativas especiais por parte dos docentes; a Proposta Pedagógica nas séries iniciais; a Organização Curricular da etapa, entre outras.

No princípio deste estudo, senti a necessidade de remontar a história do Colégio de Aplicação da UFRGS para melhor compreender a instituição atual e nesse percurso foi preciso buscar a origem dos Colégios de Aplicação no país, suas finalidades, através do Decreto Lei que os implementou no contexto histórico nacional, para então compreender suas funções no cenário educacional brasileiro.

Iniciando a pesquisa de campo, fiz contato com a direção do Colégio que, na pessoa do diretor, logo disponibilizou atenção encaminhando-me à Comissão de Pesquisa. Entretanto, considerei particularmente difícil o acesso que tive ao Colégio, palco presumível de pesquisas acadêmicas e de construção de conhecimento, em função das exigências feitas por parte da Comissão de Pesquisa da unidade. Mesmo sendo aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da mesma Universidade à qual é vinculado o Colégio, foram necessários três meses de conversação e entrega de documentos comprobatórios da defesa do Projeto de Dissertação, para poder iniciar a pesquisa de campo.

Posteriormente, fui surpreendida ao ser orientada a enviar a cada família das crianças das séries iniciais, grupo selecionado para o estudo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, expondo os propósitos da pesquisa e pedindo autorização para realizar observações em sala de aula. Lembro que em nenhum momento solicitei espaço para fazer intervenções individuais com as crianças. Considerando a grande circulação e rotatividade de adultos em uma escola com características de colégio “experimental”, pode-se perguntar qual o espaço imaginário concedido à pesquisa? Parecia estar em jogo uma concepção de que a investigação geraria interferências mais significativas do que a presença de profissionais em formação, que passam a atuar com a criança, sem nenhuma necessidade de autorização familiar.

Procurei, ao longo deste estudo, entender a Organização Curricular, nas séries iniciais da instituição em questão, a partir de um referencial de educação inclusiva. E inclusão, aqui, compreendida, como processo educacional que garante o direito às crianças com necessidades educativas especiais de estarem integradas ao ensino comum, com condições de aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar. Inclusão que não se resume em garantir o acesso, a matrícula às crianças,

mas principalmente em promover a permanência dos educandos na escola, necessitando de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico.

A **Organização Curricular** foi considerada como um conjunto de aspectos constituintes da prática e da vida cotidiana escolar, da etapa (séries iniciais), no Colégio de Aplicação. Entre esses aspectos destacaram-se especialmente: a forma de acesso (matrícula) e os critérios de manutenção dos alunos na escola, como se configura a Proposta Pedagógica, o processo avaliativo e a estruturação do quadro de docentes.

Atualmente, a forma peculiar de **acesso** via sorteio público, seguido de entrevista com o departamento de Orientação Psicológica Educacional e matrícula, faz com que os alunos do Colégio sejam provenientes de famílias atentas à publicação do Edital anual, em jornal de grande circulação na cidade, o qual informa sobre os detalhes do processo de seleção dos novos alunos na instituição. Processo de acesso amplo, pois qualquer criança pode ser inscrita, desde que a idade esteja de acordo com a série. Ocorre geralmente, no último trimestre de cada ano, prevê inscrição e sorteio público na escola.

Ao verificar os municípios onde residem as crianças das séries iniciais, chamou-me a atenção a procura crescente de alunos das cidades de Viamão e Alvorada²³, provavelmente pela proximidade física e gratuidade do ensino público e que é reconhecido como sendo de qualidade. A própria localização do Colégio, no bairro Agronomia, afastado do centro da cidade, gera a procura por parte de famílias que moram nas redondezas.

Os alunos permanecem matriculados na escola da primeira série do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio, a não ser que haja repetência por dois anos consecutivos na mesma série ou desejem pedir transferência, por motivos particulares. Segundo a orientadora educacional e a direção, a escola considera, que no caso do aluno precisar fazer a mesma série pela terceira vez, o colégio “não seja a melhor alternativa para aquele aluno” e que, portanto ele necessita de outro ambiente escolar.

Alguns questionamentos assumem relevância: quais seriam os limites de atendimento, encaminhamento e acompanhamento a essa criança, na escola?

²³ Cidades da região metropolitana de Porto Alegre próximas ao colégio, com características de cidades que concentram em sua população trabalhadores pertencentes às classes populares que, em grande parte, deslocam-se até Porto Alegre para trabalhar.

Como saber se estão esgotadas as possibilidades de interação, aprendizagem e construção de vínculos, se a criança não puder mais freqüentar esse espaço escolar? Não estaria a escola, em nome de uma regra institucional, em contradição com a tendência predominante no debate pedagógico contemporâneo, o qual amplia a dimensão temporal para considerar a aprendizagem da criança? Considero que este critério seja um aspecto de dissonância da escola com a perspectiva inclusiva, visto que, apesar de uma justificativa de suposta inadequação da escola ao aluno, o que de fato ocorre, diante de dupla repetência, é que o aluno muda de contexto sem que haja qualquer alteração da instituição.

Retomando uma das questões iniciais deste estudo *Quais as possíveis relações entre o Projeto Pedagógico e a promoção dos processos inclusivos dessas crianças, tendo em vista que esta é uma instituição de excelência, que visa ser de aplicação de novas teorias e práticas pedagógicas, por ser parte da Universidade Federal?*, buscarei indícios de respostas na Organização Curricular das séries iniciais do Colégio de Aplicação.

Constitui-se em Organização Curricular, o *modus operandi* da etapa estudada, ou seja, como se organiza, para planejar, ensinar, estudar, avaliar, relacionar-se com os alunos, suas famílias, fazer encaminhamentos, atendimentos, entre outros aspectos da rotina da escola.

Destaco a vigência de um *Plano Político Pedagógico* da escola como um todo, constituído de Marco Filosófico, Pedagógico e Epistemológico que serve como marco referencial para as ações docentes na instituição. Existem também os *Planos de Ensino*, por série, que orientam a seleção dos conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas.

Sobre a **Proposta Pedagógica**, saliento que cada etapa do Colégio estudado constrói um projeto, conforme suas necessidades, evitando que a instituição tenha apenas uma proposta igual para todos. Essa postura, de fato condiz com o princípio geral da escola, que é o de atender seus alunos nas suas especificidades, respeitando as mudanças dos tempos, que se traduzem nas transformações dos indivíduos.

A etapa estudada opera atualmente com o Projeto Unialfas, baseado em diferentes oficinas, com temáticas diversas, oferecidas aos alunos uma vez por semana. A idéia central do projeto é que os professores, que ministram as oficinas, abordem os conteúdos de uma maneira lúdica e diferenciada. As oficinas integram

os alunos das quatro séries iniciais, ocorrendo de forma sistemática em encontros semanais, nos quais as crianças são agrupadas, conforme critério de interesse nas oficinas oferecidas pelo corpo docente, que é composto por profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

O Projeto tem como objetivos: experimentar (criar, executar e refletir) práticas pedagógicas alternativas nas séries iniciais, que suscitem o prazer em aprender, integrar as turmas que compõem o Unialfas (etapa), contemplando os diferentes interesses das crianças, independente de faixa etária e/ou série e divulgar esta atividade na comunidade acadêmica, como inovação pedagógica. As diretrizes desse projeto indicam que esse espaço tem se constituído como um pólo da inovação na escola, com características que tendem a valorizar a singularidade de cada aluno e a exigir a transversalidade da construção do conhecimento, em função de romper com a constituição das turmas. No entanto, este é um espaço restrito na organização curricular geral, o que talvez faça congregiar as responsabilidades de inovação a um campo delimitado.

Em relação à **identificação das crianças com necessidades educativas especiais**, quando da apresentação do tema central desta pesquisa aos responsáveis pela minha inserção nos espaços da unidade estudada, houve um grande estranhamento e uma forte negação de que ali pudessem ser encontradas crianças com necessidades educativas especiais. Esses docentes tinham uma visão do termo que parecia reduzi-lo, em sintonia com a idéia predominante no senso comum, apenas às deficiências físicas ou mentais e textualmente diziam que não havia *cegos, surdos ou cadeirantes* matriculados nas séries iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS, indicando-me inclusive, outros espaços educativos, como escolas especiais para a realização da pesquisa. Apesar dessas afirmações, expressas pelos responsáveis pela administração, todos os docentes entrevistados da etapa analisada afirmaram que existem, sim, várias crianças com necessidades educativas especiais nas séries iniciais.

Segundo os relatos dos professores, na maioria dos casos, as dificuldades apresentadas estão relacionadas ao diagnóstico de Hiperatividade e/ou Déficit de atenção, mas existem também casos de situação de vulnerabilidade, maus tratos, hipertiroidismo, dislexia, fragilidade óssea, entre outros. O Departamento de Orientação Psicológica Educacional, em comum acordo com os professores, realiza os encaminhamentos necessários junto às famílias para tentar reduzir as

dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento que essas crianças possam apresentar.

No que diz respeito à **formação dos docentes**, durante as inserções na escola compreendi que a configuração do próprio quadro de professores sinalizava a necessidade de atenção de minha parte. A formação exigida aos docentes no Colégio de Aplicação é em nível de Ensino Superior. Os docentes são, na maioria, substitutos e estagiários, e pouquíssimos concursados, tornando alta a rotatividade desses profissionais na escola e nas salas de aula. A situação se mantém, enquanto não há concursos suficientes para preencher as vagas, liberadas por transferência ou aposentadoria.

Questiono as possibilidades de compreensão e envolvimento efetivo dos docentes em relação à Proposta Pedagógica, já que a vivenciam por muito pouco tempo. No caso, dos estagiários, no máximo, um ano e dos docentes substitutos, dois anos. Além disso, devemos considerar as dúvidas quanto ao tipo de vínculo existente entre as crianças e os professores, que apresentam uma presença transitória. Vale ainda nos interrogarmos sobre os possíveis efeitos em termos de acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos com maior dificuldade. Não há indicadores que nos permitam avançar nessa análise.

Conforme os dados obtidos, houve, nos últimos cinco anos, aproximadamente cinqüenta docentes responsáveis pelas séries iniciais, entre efetivos, substitutos e estagiários. Lembro que o quadro de docentes necessário, em um dado momento, envolveria entre oito e dez profissionais. Essa diferença numérica nos indica a intensa rotatividade presente no grupo. Rotatividade que emerge como uma consequência de uma política restritiva, com relação à abertura de novas vagas e de novos concursos nas instituições federais.

No que se refere às práticas docentes, foi possível identificar, durante a realização das observações em sala de aula, que existe uma grande variabilidade de práticas pedagógicas de acordo com o docente presente em sala, seja ele estagiário, regente ou especializado. Refiro-me à variabilidade como a existência de diferentes metodologias, mesmo quando há diretrizes nos documentos da escola que evidenciam e sinalizam parâmetros das ações docentes na instituição.

A exemplo disso, há professores que escolhem onde e quanto tempo o aluno ficará sentado em determinado grupo, normalmente no sentido de *punição*, enquanto outros professores deixam as crianças optarem livremente pelo lugar que

ocuparão naquele dia e não resolvem questões de comportamento *punindo-as* publicamente com a troca de lugar. Um outro exemplo é que alguns docentes trabalham com a resolução de conflitos a partir do diálogo do grupo envolvido e outros, apenas, registram na agenda, de uma ou duas crianças, o fato acontecido, exigindo providências da família em relação ao comportamento do filho em sala de aula.

Também foi possível perceber, durante as observações, as diferenças de estratégias de gestão de turma por parte dos docentes. Muitos deles usam estratégias de controle, como *“Vou dar parabéns para quem está sentado e quieto”*, enquanto outros buscam na construção coletiva das combinações para manter os acordos propulsores de uma boa convivência em sala de aula.

Diariamente, os professores das séries iniciais mantêm uma rotina que de maneira geral compreende: atividades de leitura, escrita, pesquisa, correção de temas, jogos, momentos de pátio, aulas no laboratório de Informática, aulas de Música, aulas de Inglês, aulas de Educação Física, aulas de Artes, visita à biblioteca, lanche no refeitório e recreio. Há uma certa constância desse conjunto de atividades independente da série ou do professor na etapa estudada. Destaco que os trabalhos são organizados em função dos grupos formados pelos alunos e que não foi observada a prática de aulas expositivas nas séries iniciais.

Nem todas as professoras anunciavam minha presença e a razão do estudo, nos momentos das inserções em sala de aula, apesar de saberem sempre quais eram as minhas intenções. Isto gerava curiosidade e agitação em sala de aula entre os alunos. Inevitavelmente, uns vinham perguntar quem eu era e o que fazia ali. Alguns perguntavam se eu seria a próxima professora. Penso que isto ocorria devido ao fato de circularem muitas professoras na etapa. Uma aluna, provavelmente em função do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, perguntou, inclusive, se eu traria algum aluno com deficiência para a turma dela.

Numa manhã, na turma da quarta série, assisti a uma cena inesquecível. Enquanto um aluno se arrastava no chão, brincando no corredor da sala entre as mesas e cadeiras, uma colega assustada falou alto: “O que ela (referindo-se a mim) vai pensar da gente?” Ele rapidamente levantou-se como se dissesse que não queria que eu pensasse algo “ruim” em relação a ele. Nada disse, apenas observei sua ação rápida em resposta à questão da colega, percebendo que ambos mudavam suas atitudes, obviamente, em função da minha presença.

Em relação ao **processo avaliativo**, nas séries iniciais, os responsáveis pela escola afirmam que o objetivo é realizar uma avaliação processual e cumulativa, nos moldes propostos pela LDBN96. Os docentes entrevistados relatam que realizam a avaliação dos alunos valendo-se de anotações freqüentes sobre os processos de aprendizagem destes e também da análise de materiais produzidos durante o período do trimestre, levando em conta as dificuldades e os avanços apresentados pelo aluno, fazendo dele mesmo o seu próprio parâmetro.

Todos os professores das séries iniciais reúnem-se trimestralmente com a coordenadora da etapa e a orientadora educacional para elaborar um parecer descritivo por aluno, forma de registro avaliativo escolhido para a etapa e que é entregue às famílias em reunião trimestral de avaliação. O documento é escrito durante o Conselho de Classe, a partir das discussões e reflexões sobre o aluno por seus professores (regente, especializados, estagiária) e pela orientadora educacional. Para os docentes a avaliação deve ser continuada, observando-se o desempenho do aluno, fazendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Existe um outro espaço de aprendizagem, além da sala de aula, oferecido em horário especial, nas terças-feiras à tarde, para os alunos que apresentarem alguma dificuldade durante os três trimestres letivos: os Laboratórios de Aprendizagem. São as professoras regentes de turma, as responsáveis pelo encaminhamento dos alunos e que assumem as atividades nesse espaço complementar, o qual funciona como um serviço de apoio pedagógico. Saliento que o número de crianças participantes desses Laboratórios de Aprendizagem equivale, em alguns casos, a mais da metade dos alunos de uma mesma turma, tornando o atendimento semelhante ao da sala de aula, visto que a professora continua sendo uma só.

Durante a realização de uma observação em sala de aula, participei de um diálogo que foi sinalizador acerca das relações entre a valorização que parece ser conferida à freqüência ao Laboratório e os efeitos da grande rotatividade de profissionais, já comentada. Perguntei, na ocasião, para a estagiária que estava diariamente com a turma em questão, sobre quantos e quais eram os alunos em Laboratório de Aprendizagem. Ela afirmou não saber e que eu deveria buscar a informação com a professora regente de turma. Fiquei bastante surpresa ao perceber que a professora (estagiária), que trabalha com o grupo de alunos todos os dias, que planeja, propõe e avalia as atividades, desconhece quais são os alunos

encaminhados para um espaço alternativo à sala de aula, com vistas a dar continuidade às aprendizagens defasadas no período.

Reverendo algumas questões que emergiram desta pesquisa, especialmente a configuração do quadro de docentes das séries iniciais e a forma peculiar de estruturação da Proposta Pedagógica do colégio, é possível prever possibilidades de novas pesquisas que aprofundem o estudo e o entendimento da situação em que se encontra a instituição, nesses aspectos tão relevantes no contexto educativo.

Poucas são as certezas, mas entre elas a de que este olhar lançado sobre a experiência não linear de educação nas séries iniciais do Colégio de Aplicação e seus processos inclusivos, foi um dentre os possíveis. Um olhar norteado por inquietações iniciais, banhado das minhas leituras teóricas e de mundo, acompanhado da minha experiência profissional e permeado pela vida acadêmica que construí até aqui.

Na realização desta pesquisa experimentei diferentes sentimentos, desde a construção do Projeto de Pesquisa, passando pela inserção na escola, a coleta de dados, a escrita, a análise, o aprofundamento teórico e a escrita deste capítulo final. Entre eles: inquietação, dúvida, ansiedade, contentamento, frustração e instabilidade. Houve, também, muitos momentos de contradição de sentimentos como da certeza e da dúvida ou de indignação e de alegria.

Nesse sentido, estudar os aspectos pertinentes à rotina escolar do Colégio de Aplicação, na etapa das séries iniciais, possibilitou-me retomar reflexões anteriores, porém agora, pautadas pelas exigências da função de pesquisadora. Função que instiga e alimenta a dúvida. A trajetória da pesquisa proporcionou-me a mudança de ângulos, a partir dos quais passei a enxergar a instituição conhecida há alguns anos, de maneira que a compreensão de suas dinâmicas possa ser favorecedora dos processos inclusivos em outros contextos.

Com relação a essa compreensão, destaco: a existência de uma história da instituição que indica pontos de aproximação com os pressupostos inclusivos: flexibilidade, experimentação, busca de qualificação docente e oferta de apoios; indícios de prejuízo dessas características em função do contexto mais amplo do ensino público federal, o qual evidencia dinâmicas de precarização da função docente associada aos contratos temporários e menor envolvimento com o projeto institucional. A forma de ingresso por sorteio garante uma heterogeneidade do grupo de alunos e a democratização do direito às vagas, porém observam-se mudanças no

perfil do alunado, com certa tendência à preponderância dos alunos de classes populares. Ainda no que se refere ao currículo, há contrastes entre a existência de um plano geral para o colégio que se traduz em grande variabilidade no cotidiano e na valorização de projetos para as diferentes etapas da escolarização.

No final, descobri que chegar aqui é sinal de ter realizado uma longa caminhada. Esta foi uma caminhada coletiva, onde dúvidas, saberes e pessoas se misturaram todo tempo, gerando uma constante curiosidade e vontade de prosseguir. Assim, esta pesquisa foi construída com a cooperação de todos aqueles que participaram dessa trajetória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, G. Júlio. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998a. p. 11-30.

AMARAL, Lígia A. Incluir para quê? In: **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n.39, São Paulo, 1998b. p. 49-51

AVILA, Ivany S. Das políticas públicas ao interior da sala de aula: os sonhos possíveis. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247p.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Integrazione, innovazione e contesti interattivi: analisi di situazioni sperimentali in ambito scolastico**. Tese de Doutorado, Università degli Studi - Bologna, U.D.S.B., Itália. 1996.

BAPTISTA, Claudio Roberto; SKLIAR, Carlos. Inclusão ou exclusão? In: SCHIMIDT, Sarai. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001. p. 31-40

BAPTISTA, Claudio R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na vida, tempos na escola. Criando possibilidades**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

BARDIN, Laurence. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRANDÃO, Zaia. Escolanovismo no Brasil: um equívoco na historiografia da educação brasileira. In: **Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970, Políticas e Mentalidades**. Vol. III, Porto, Portugal: SPCE, 1997. p.537-544

BRANDÃO, Zaia. A construção e a desconstrução de uma memória: a escola nova no Brasil. In: **A inteligência educacional: um percurso com Paschoal Leme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 1999. p.25 –53

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.053 de 12 de março de 1946. Decreta a criação de um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Rio de Janeiro, RJ, 14 mar. 1946.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2/2001. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BUENO, José Geraldo Silva. **Crianças com necessidades especiais, política educacional e a formação de professores, generalistas ou especialistas?** Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 12 abr. 2006.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: Educação Inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2002. 174p.

COLÉGIO APLICAÇÃO. Relatório do III Encontro Nacional de Escolas de 1º e 2º graus vinculadas às Universidades Federais do Brasil. In: **Cadernos do Aplicação:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação. V.5, n.2, p.103-117. jul./dez. 1990.

COLÉGIO APLICAÇÃO. **Relatório UNIALFAS.** Porto Alegre: Colégio de Aplicação UFRGS, 1999.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 17/2001. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 17 ago. 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994. 54p.

EIZERIK, Marisa F. **Educação e Escola: a aventura institucional.** Porto Alegre: AGE, 2001. p. 37-57

EIZERIK, Marisa F. Educação e Construção de Mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? Projeto: **Revista de Educação: Inclusão.** Porto Alegre, v.5, n.7, out. 2003.

ESTRÁZULAS, Mônica B. P. As séries iniciais no Colégio de Aplicação. In: **Cadernos do Aplicação:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação. V.7, n.1, p.51-56, jan./jun. 1994

FERREIRA, Júlio Romero. Políticas Educacionais e Educação Especial. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd,** Caxambu, 2000.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1950. p. 133

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.** Tradução Sandra Netz. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2004.

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

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GHIRALDELLI, Jr. Paulo. **Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-37)**. Ibitinga: Humanidades, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade Revistas e Livros, 1991.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas Nacionais de Educação Inclusiva – discussão crítica da Resolução nº. 02/2001. In; **Revista Ponto de Vista**, nº 3/4. Florianópolis, 2002. p.13-25

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Educação X Necessidades Especiais: uma Questão Política e Discursiva**. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005.

LIMA, Elvira S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2003. 32p.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna**. 2005. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRË, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Ser ou estar; eis a questão: explicando déficit intelectual**. Rio de Janeiro: Wva, 1997. 174p.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O direito à diferença na igualdade dos direitos: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência**. Fundação Pró-inclusão. Texto não publicado. 2002a

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Não há mal que sempre dure**. Fundação Pró-inclusão. Texto não publicado. 2002b

MARCHESI, A. e MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In COLL, Cezar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.7-23.

MARCOLIN, Eliana H. De aluna à professora do Colégio de Aplicação. In: **Cadernos do Aplicação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação**. V.7,n.2, p.213-220. jul./dez. 1994.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão sócio-educacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**: A Coragem de Começar; Tradução Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na vida, tempos na escola. Criando possibilidades**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. In: **Revista Educação**. Porto Alegre: PUC/RS, Ano XXII, n.37, março de 1999. p.07-32.

MORAES, Vera Regina Pires. Discurso de posse da direção do Colégio de Aplicação FAGED/UFRGS. In: **Cadernos do Aplicação**: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação. V.7, n.1, p.21-26, jan./jun. 1994.

MUTTI, Regina; GOULART, Lígia B.; PERNIGOTTI, Joyce M. Idealização do Currículo do Colégio de Aplicação: reflexões a partir de Vygotsky. In: **Cadernos do Aplicação**: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação. V.4, n.1/2, p.47-55, jan./dez. 1989.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. SP. nº 6, p. 27-42, 2000.

PACHECO, Graciema. Louvável iniciativa da Professora Graciema Pacheco. In: **Premissas - Jornal do Órgão de Acadêmicos da Faculdade de Filosofia da UFRGS**, Porto Alegre: UFRGS, Ano II, n.4, abril 1954.

PACHECO, Graciema. Quando a escola é risonha e franca. In: **O Coruja - Jornal da Faculdade de Filosofia da UFRGS**, Porto Alegre: UFRGS, Ano II, n. 4, p.4, nov. 1955.

PACHECO, Graciema. Pela inovação em educação. In: **Cadernos do Aplicação**: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação. V.7, n.1, p.13-15, jan./jun. 1994.

PAES, Isolda. Renovação e desenvolvimento do ensino no Colégio de Aplicação. In: **Informativo da UFRGS**, ano IV, n. 34, Porto Alegre, dezembro 1975.

PAES, Isolda. Mensagem a professores e alunos (depoimento). In: **Cadernos do Aplicação**: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação. V.7, n.1, p.17-20, jan./jun. 1994.

PAMPANELLI, Nara Brasco. Como surge o Projeto Amora. In: **Cadernos do Aplicação**: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação. V. 10, n. 1, jan./jun. 1997.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas. In **Revista UNDIME – RJ**. Ano III, n.º 1, I Semestre de 2002. pp. 5-14.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Políticas públicas de inclusão: compromisso do poder público, da escola e dos professores*. In: **Revista de Educação**. São Paulo, APEOESP, n.º 16, março/2003a.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais**. FE/USP. 2003. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual Anped, Caxambu, 2003b.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a Educação Especial. In: SILVA, Shirley; VIZIM Marli (Orgs.) **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado de Letras, 2003c. p.125-151.

PRIETO, Rosângela Gravioli. **Políticas Públicas em Educação**. II Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar, São Paulo, abril 2005. Texto disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/eventos.htm>>, acesso em: 05 maio 2006.

RANGEL, Mary. A análise de conteúdo e a análise do discurso como opções metodológicas na pesquisa de representação social. In: **Cadernos de Educação**, Ano 7, n.11, jul./dez., 1998, Pelotas: Ufpel, 1992. (semestral)

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial. In. **Revista Ponto de Vista** (UFSC), n.3/4, p.103-118, Florianópolis, 2002.

SCHMIDT, Sarai (Org.) **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SHÜLTZ, Liane Saenger. **Sótãos e Porões**: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS, 1994, 137f.

STUMPF, Maria Conceição T. Quem são os alunos do Aplicação? In: **Cadernos do Aplicação**: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação. V.8, n.2, p. 131-144, jan./dez. 1995.

TEZZARI, Mauren. **A SIR chegou. . . Análise de um processo de parceria entre a educação Especial e o Ensino Comum na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2002. 182f

TOCHETTO, Sérgio. O Colégio de Aplicação está criando uma elite intelectual. In: **Folha da Tarde**, Porto Alegre, 04 maio 1958.

VASQUES, Carla K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2003. 166f

VIEIRA, Nara J. **Identificação das Altas Habilidades em crianças de três a seis anos: a busca de uma proposta integradora**. Projeto de tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

WEINGÄRTNER, Carmen Lisbôa; GOIDANICH Márcia. Fantasia e Realidade: o mito do Colégio de Aplicação – Análise do Discurso sobre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: **Cadernos do Aplicação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação**. V. 8, n.1, p. 47-69, jan./jun. 1995.

Referências eletrônicas:

<http://www.mec.gov.br/sesu/colégio.shtm>

<http://www.cap.ufrgs.br>

<http://alfas.cap.ufrgs.br/2003.html>

APÊNDICE A - Roteiro Semi-estruturado de Entrevistas

Tópicos a serem abordados, que são relevantes ao estudo; dirigido a: SOE, SOP, Direção e Professores Séries Iniciais.

1. Inclusão Escolar.
2. Necessidade educativa especial.
3. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas séries iniciais do Colégio de Aplicação.
4. Organização curricular (planejamento, avaliação, currículo).
5. Suportes necessários para incluir crianças com necessidades educativas especiais e suportes do colégio.
6. Formação docente para as séries iniciais (continuada).

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto de pesquisa tem como objetivo estudar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nas séries iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Você está sendo convidado a participar deste projeto, que deseja obter maiores informações sobre os processos de escolarização de crianças com necessidades educativas especiais. Sua participação, voluntária, consistirá autorizar a observação de seu filho em atividades em sala de aula (inclusive em Música, Inglês, Educação Física, Laboratório de Informática e momentos de pátio). Serão observadas as práticas pedagógicas, as relações entre aluno/aluno, aluno/professor, métodos de avaliação, currículo, entre outros aspectos relativos à escolarização das crianças. Os registros serão feitos pela pesquisadora em material escrito.

Qualquer esclarecimento com relação às informações coletadas pode e deve ser solicitado aos pesquisadores responsáveis.

É dada a liberdade de colaborar, de não participar ou desistir a qualquer momento desse estudo, não havendo nenhuma alteração ou prejuízo presente ou futuro. Caso decida participar, por favor, assine esse documento.

Todas as informações obtidas na pesquisa serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos deste projeto de pesquisa. Estes dados serão utilizados de forma anônima em futuros estudos. Cabe salientar apenas que a instituição será identificada por se tratar de um estudo de caso, envolvendo o Colégio de Aplicação da UFRGS.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido (a) de forma detalhada da justificativa e do objetivo da presente investigação.

Nome e assinatura do pai/mãe ou responsável

Nome e assinatura do entrevistador

Porto Alegre, _____/_____/_____

Pesquisadores Responsáveis:

Letícia Neutzling Benites: Mestranda do PPGEdu/Faced/UFRGS

Profº Drº Claudio Roberto Baptista

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação da UFRGS -Fone: 33163428

ANEXOS

ANEXO A

Plano Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFRGS

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO

MARCOS DE REFERÊNCIA UTILIZADOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO²⁴

²⁵ Dione Danesi Gallo

Erica Georgina Becker

Karen Elisabeth de Rosa Nodari

Nara Beatriz Kreling da Rosa

Marlene Brugalli

MARCO FILOSÓFICO

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criado em 14 de abril de 1954, como escola laboratório da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Desde então, procura manter uma proposta de trabalho, alicerçada no princípio de que o “saber liberta e gera mudanças”, entendendo este como valor maior de todo o processo educativo que pretende contribuir para a construção de uma sociedade justa, crítica, criativa e produtiva.

Assim sendo, constitui-se em espaço privilegiado para a reflexão e a renovação das práticas pedagógicas, serve de estímulo à pesquisa institucional e, desta forma, beneficia as propostas das universidades por se definirem como campo de investigação de natureza multidisciplinar. Apresenta-se como excelente recurso de avaliação para a universidade, uma vez que, comprometida com ensino, pesquisa e extensão, encontram nessa escola um espaço interativo com o público ligado à Educação Básica e Superior, tais como: alunos do Ensino Fundamental e Médio, alunos das licenciaturas, professores, orientadores educacionais, psicólogos e outros profissionais em fase de formação.

O ser humano é por excelência aquele capaz de comprometer-se consigo mesmo, com o outro, com o grupo, com a sociedade. E o profissional da educação só pode assumir o espaço pedagógico que lhe é concernente na medida em que, reconhecendo a existência desse espaço, compromete-se com ele. Tal compromisso

²⁴ Texto publicado na revista “Cadernos do Aplicação”, Porto Alegre, V.13 n.2,jul/dez .2000 e analisado no Seminário de Verão/2000.

2 Orientadoras Educacionais do CAP/UFRGS.

exige ação e reflexão sobre a realidade, o que vai possibilitar a ação contextualizada, com base na crítica e no questionamento, favorecendo o exercício da cidadania.

A educação assenta-se na crença de que respeito mútuo e flexibilidade são fundamentais à convivência humana. As contradições, ambigüidades, o caráter provisório da ciência, a pulverização dos valores no mundo de hoje pressupõem seres humanos capazes de manter situações dialógicas, maior tolerância e flexibilidade.

O novo milênio requer um ser humano competente, aberto a mudanças, capaz de interagir com seus semelhantes e com a natureza, respeitando suas origens, buscando construir uma sociedade solidária, cooperativa voltada para as trocas e complementaridade.

MARCO PEDAGÓGICO

As linhas básicas da proposta pedagógica do Colégio de Aplicação refletem as suas perspectivas de mundo, estabelecem caminhos correspondentes às necessidades que a reciprocidade com o meio demanda, considerada a sua inserção na UFRGS – Universidade Pública – e a relação dialética no contexto em que atua.

A ação pedagógica deve procurar responder às expectativas da coletividade, propondo alternativas inovadoras capazes de contribuir com a construção de modos de vida mais qualificados para o indivíduo e para a sociedade.

O Colégio de Aplicação tem como referência o ensino que compreende a interação professor-aluno como base, em uma perspectiva dinâmica. Procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas, que visa à conscientização de valores humanos, à vivência constantemente recriada de conteúdos culturais universais, e busca formas democráticas de interação social. Esse conjunto de propostas leva a idéias de processo na construção curricular, com o objetivo de atender às especificidades de cada grupo e das pessoas envolvidas num dado momento histórico.

O currículo escolar tem como objetivo a estruturação das diversas áreas do conhecimento, através da especificidade de cada disciplina. Ao aluno cabe a

construção do seu próprio conhecimento e o amadurecimento do seu processo de aprendizagem e de relação social. (SABER-FAZER para SABER–SER)

A ação – reflexão – ação pressupõe o estudo teórico, a pesquisa interdisciplinar e a seleção de conteúdos/contextos complexos que permitam ao aluno aprender através de suas próprias experiências e construir suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

A seleção de contextos/conteúdos complexos oportuniza o desenvolvimento de habilidades, de valores, de autonomia moral e intelectual. Além disso, a seleção e organização de estratégias promovem o confronto de idéias de diferentes pontos de vista e permitem a realização de aprendizagem significativa, tanto para o aluno quanto para o professor.

Nessa abordagem o grupo assume importância, pois o equilíbrio das operações está a ele subordinado. Através da troca ou intercâmbio entre seus elementos, o aluno e o professor enriquecem e transformam o seu pensamento pela busca de objetividade e coerência, para superar as contradições que possam surgir durante o processo. As divergências podem gerar conflito cognitivo, o que levará o grupo, quer em nível coletivo quer em individual, a trabalhar as diferentes opiniões e reorganizar seus conceitos e idéias sobre os fenômenos em questão.

A avaliação é concebida como um “processo que visa a favorecer o auto-conhecimento do aluno com identificação de aspectos que contribuem para o crescimento pessoal e aspectos que interferem nas possibilidades de aproveitamento das potencialidades, no sentido de facilitar a obtenção de recursos para superar dificuldades e aprimorar qualidade”.

O Colégio de Aplicação, em interação com as demais unidades da UFRGS, deve assumir papéis consoantes com os compromissos sociais e acadêmicos da instituição a que pertence, tendo como cenário mais amplo o Brasil/América Latina, onde um dos maiores desafios da educação vincula-se à construção de uma identidade Latino-Americana.

Nesse contexto, entende-se o colégio como espaço de reflexão e ação crítica sendo provocador de mudanças e promotor de ações educativas inspiradas no ideal de justiça social.

Dessa forma, o Colégio de Aplicação caracteriza-se como espaço de construção de conhecimento relativo à Educação Básica e contribui para a qualificação da mesma, através do ensino, da pesquisa e da extensão.

MARCO EPISTEMOLÓGICO

O Colégio de Aplicação tem como pressuposto em sua prática, a permanente releitura, resignificação da sua base teórico buscando contemplar teorias que irão auxiliar no encaminhamento de suas propostas curriculares.

O aluno é fruto de uma construção social, e não apenas pessoal. A sua construção, com e no meio sócio-histórico, é um processo que se desenvolve ao longo de sua existência, em construção e reconstrução permanentes, caracterizando-se pela incompletude.

Busca-se incentivar a investigação por parte do aluno, a capacidade de perguntar e não apenas de responder, tornando-o centro do processo educativo de forma a valorizar os diferentes estilos de inteligência, bem como os diferentes estilos cognitivos e culturais.

São oportunizadas ao aluno, situações de construção, integração, complementação e, principalmente, produção e conseqüentemente ampliação do conhecimento.

A prática deve ser tratada como investigação, experimentação, espaço de descoberta e de construção, onde se criam as comunidades críticas voltadas para a produção de novos entendimentos transformadores da realidade.

Ao professor cabe fazer da sala de aula um campo de pesquisa e de seu ambiente de trabalho um laboratório. A troca de saberes, o estudo e a atualização constante, o trabalho em equipe, a segurança para trabalhar com incertezas e a busca da multidisciplinaridade são, dentre outras atitudes, as que norteiam a prática escolar docente voltada à construção do conhecimento.

O Colégio de Aplicação contribui para o desenvolvimento pessoal e social, considerando as necessidades e interesses da comunidade, configurando-se como um espaço de construção de conhecimento relativo ao Ensino Fundamental e Médio, por meio de ações de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O Colégio de Aplicação tem sua proposta pedagógica referenciada nos seguintes marcos:

a) Quanto ao Contexto Acadêmico:

- O CAp é a escola de Ensino Fundamental e Médio da UFRGS, com os compromissos sociais e acadêmicos da Universidade Pública, a qual pertence.

- A condição privilegiada junto à UFRGS possibilita o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão voltados para propostas pedagógicas inovadoras e viáveis aos desafios contemporâneos da Educação Fundamental e Média.

b) Quanto às Metas de Educação:

- O CAP deve assumir a responsabilidade de ser uma escola envolvida com a construção de alternativas curriculares que contemplem a todos nas suas diferenças.
- A concepção de educação deve contemplar uma visão de futuro que considera a condição humana como objeto essencial de todo ensino.
- As proposições educativas devem promover a emancipação e a justiça social com base nas trocas de construções entre o sujeito e o coletivo.
- A proposta educacional, nas diferentes áreas de conhecimento, deve contemplar ações vinculadas ao ambiente que busquem a compreensão dos aspectos sociais, políticos, históricos e econômicos que interagem no componente ambiental.

c) Quanto às Ações Pedagógicas:

- O conhecimento é concebido como um processo histórico e dialético cuja apropriação pelos sujeitos é uma construção que se realiza no contexto escolar e fora desse, na interação entre diferentes saberes.
- O currículo deve ser flexível e capaz de conceber a escola como espaço pedagógico de produção de conhecimento.
- A prática pedagógica deve ser tratada como uma investigação, uma experimentação, um espaço de descoberta e de construção, através da qual se promovem as liberdades de pensamento e a busca de uma ação crítica e transformadora.
- O conhecimento, dentro de seu caráter provisório, passa a adquirir sentido quando oportuniza elos entre o saber teórico e a práxis, promovendo a articulação com o mundo do trabalho e a sociedade da informação.

Referências Bibliográficas:

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: Unesco, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade. Porto: Ed. Afrontamento, 1994.

Fonte: http://www.cap.ufrgs.br/ppp_cap.doc, acesso em: 14 ago. 2006.

ANEXO B

Proposta Pedagógica do CAP/UFRGS/UNIALFAS (Projeto UNIALFAS)

PROJETO UNIALFAS

O que é o projeto?

O Colégio de Aplicação da UFRGS, espaço de inovação pedagógica nestes 50 anos de atuação junto à sociedade, vem refletindo e discutindo permanentemente as diferentes práticas pedagógicas, experimentando, criando e corroborando aquelas mais adequadas a cada circunstância e contexto, mediante a divulgação a produção científica.

Desde a sua criação, o Colégio, baseia seu projeto pedagógico na consecução dos três pilares que constituem a Universidade, quais sejam: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Integrando esses eixos no cotidiano, as Séries Iniciais - Unialfas - se propõem a investigar, experimentar e refletir, para produzir e fazer circular resultados de outras práticas pedagógicas que contemplem a aprendizagem, como produção e construção do conhecimento, a partir da investigação, da ação do aprendiz e da cooperação entre seus pares.

Com a mudança da forma de ingresso no Cap, percebemos uma nova configuração da clientela, o que gera uma necessidade de revisão dos papéis dos profissionais e da proposta do Colégio. Um dos aspectos observados é um “desinteresse” por parte de alguns desses novos alunos em relação aos trabalhos escolares, bem como um decrescente “prazer em aprender”. Nota-se que para essas crianças, permanecer em sala aula parece um sofrimento. Em decorrência deste “desinteresse”, a indisciplina e os conflitos entre colegas aumentam.

Apesar de termos clareza quanto à riqueza que um ambiente que contempla tantas diferenças sociais, étnicas e culturais pode conter, nossa experiência mostra que neste ambiente podem também ocorrer vários conflitos, exclusões e discriminações.

Isso faz-nos pensar sobre a infância de hoje. Ser criança nos dias de hoje é diferente do que já foi um dia. Além disso, ser criança é diferente nas diferentes classes sociais. O interesse também é diferente.

Diante deste panorama, percebe-se que as práticas até então consolidadas já não funcionam mais e cada dia vêm se revelando menos adequadas. No entanto, a diversidade de alunos abre grandes possibilidades de investigação e é isso que pretendemos: conhecer estes alunos e aproximar nossas práticas do contexto atual.

Objetivos específicos:

- 1) Experimentar (criar, executar e refletir) práticas pedagógicas alternativas nas Séries Iniciais, que suscitem o prazer em aprender.
- 2) Integrar as turmas que compõem o Unialfas, contemplando os diferentes interesses das crianças, independente de faixa etária e/ou série.
- 3) Divulgar esta atividade na comunidade acadêmica.

REPENSANDO O UNIALFAS:

Durante o Seminário de Verão do Colégio de Aplicação, realizado em Janeiro de 2004, um grupo de professoras das Séries Iniciais pensou em encaminhar um projeto de pesquisa, tendo em vista as inquietações relacionadas à prática pedagógica e as possibilidades dessa intervenção.

Em função dos prazos de solicitação para uma bolsa de iniciação científica junto à PROPESQ, o grupo elaborou e encaminhou o projeto de pesquisa intitulado "O que pode ser mais interessante na escola que o recreio? Práticas alternativas nas Séries Iniciais - Repensando o Unialfas".

CONSTRUINDO O GRUPO DE TRABALHO:

Com o início do ano letivo, em março de 2004, o grupo apresentou o projeto em reunião do Unialfas, para apreciação do material enviado à PROPESQ pelos professores que trabalham nas Séries Iniciais.

A partir desse momento, iniciaram-se discussões no grande grupo, levantando-se os temas a serem trabalhados e respectivos ministrantes/colaboradores, formato e organização das oficinas...

A repercussão da proposta junto ao grupo de professores foi favorável, suscitando diferentes formas de participação e envolvimento das diversas áreas do conhecimento ali reunidas.

UMA PROPOSTA DE AÇÃO CONCRETA:

Levando em conta os três pilares da Universidade - Ensino, Pesquisa e Extensão - e a abrangência do trabalho a ser realizado, o grupo percebeu a possibilidade de encaminhar o projeto também como uma ação de Extensão.

Participando do Edital do Programa de Bolsas de Extensão de 2004 da PROEXT, o projeto encaminhado como Ação "Criação de um Repositório Virtual de Propostas Alternativas para Séries Iniciais - Repensando o Unialfas" foi contemplado com uma bolsa.

SENSIBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR:

Durante o mês de abril, foram afixados nos corredores das Séries Iniciais cartazes com alguns questionamentos/provocações do tipo:

"Vem aí... uma nova idéia que vai te pegar!"

"Tu não podes perder!"

"Tu já sabes da última?"

A partir dessa divulgação, as crianças mostraram-se curiosas e interessadas nas atividades relacionadas aos cartazes expostos. Enquanto isso, na reunião de professores, foi lançado um desafio para a confecção de materiais de apoio visual e para a própria organização das oficinas, pelos respectivos ministrantes.

Preparação e confecção dos materiais para divulgação das oficinas junto às crianças:

Apresentação das propagandas (cartazes) de cada oficina nas quatro Séries Iniciais, para levantamento do interesse dos alunos/participantes...

Distribuição dos alunos nas oficinas, de acordo com o interesse expresso nas fichas (modelo da ficha).

"CADA MACACO NO SEU GALHO":

Divulgação das listas de alunos participantes de cada oficina e seu respectivo ministrante. (listas dos alunos participantes)

Início das oficinas: oito encontros semanais, a partir de 26/5/2004, no quarto e quinto períodos.

Registro das atividades desenvolvidas em cada oficina, levando em conta a participação dos alunos (cada professor tem uma pasta com disquete para compilar os dados de cada encontro e, semanalmente, serão feitos registros com máquina fotográfica - câmera digital)

Fonte: <http://alfas.cap.ufrgs.br/2003.html>, acesso em: 18 jun. 2005.

ANEXO C

Decreto n. 9.053, 12/03/1946

DECRETO Nº 9.053 DE 12 DE MARÇO DE 1946

Cria um ginásio de aplicação nas
Faculdades de Filosofia do País.
(D.O. 14.03.46)

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no cursos de Didática.

Art. 2º - Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.

Art. 3º - Relativamente ao número de anos, à seriação das disciplinas, ao regime de provas e promoções e aos programas de ensino, os cursos ginasiais assim estabelecidos, ficam sujeitos à Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, e às suas modificações posteriores.

Art. 4º - Nas Faculdades federais o cumprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade.

Art. 5º - Caberão ao catedrático de Didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação.

Art. 6º - Os alunos do curso de Didática, sob a orientação do catedrático de Didática geral e dos respectivos assistentes de Didática especializada, serão encarregados, por turno, das diversas cadeiras do curso ginasial.

Art. 7º - A direção de cada Faculdade deverá contratar professores licenciados, devidamente registrados, para a regência das cadeiras correspondentes às seções didáticas que não estejam em funcionamento ou nas quais não haja alunos matriculados.

Art. 8º - A fiscalização do Ginásio de Aplicação caberá ao Diretor da Faculdade, quando se tratar de estabelecimento federal, e ao respectivo fiscal da mesma Faculdade, quando se tratar de estabelecimento reconhecido ou autorizado a funcionar.

Art. 9º - A matrícula nos ginásios de aplicação será limitada a uma turma, no máximo de trinta alunos, em cada série.

Art. 10 - Será permitida a cobrança de uma taxa de matrícula, a qual não poderá exceder a CR\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros) por mês, aos alunos que pretenderem inscrição nos ginásios de aplicação.

Art. 11- Fica concedido às Faculdades já em funcionamento um ano de prazo para execução das determinações constantes do presente Decreto-lei.

Art. 12 - Nas Faculdades de Filosofia que venham a criar a partir da data de expedição do presente Decreto-lei, os ginásios de aplicação deverão começar a funcionar a partir do ano em que haja alunos matriculados no curso de Didática.

Art. 13 - Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de março de 1946, 125º da Independência e 58º da República.

EURICO G. DUTRA e Ernesto de Souza Campos

ANEXO D

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001.(*). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado..

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos..

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica..

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva..

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:.

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;.

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:.

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas

habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. .

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:.

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;.

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;.

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário..

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:.

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;.

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;.

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;.

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;.

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;.

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;.

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;.

VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de

comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social..

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento. § 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional..

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras

arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos..

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular..

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva..

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar

de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais. § 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. .

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais..

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica..

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO. Presidente da Câmara de Educação Básica.