

# Desenvolvimento psicológico e educação

## 3.

Transtornos do desenvolvimento e  
necessidades educativas especiais

2ª edição

César COLL  
Álvaro MARCHESI  
Jesús PALACIOS  
& colaboradores

**Tradução:**  
Fátima Murad

**Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:**

Claudio Roberto Baptista  
*Psicólogo. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna.  
Professor Adjunto no Departamento de Estudos Básicos e  
no PPG em Educação da UFRGS.*

Versão impressa  
desta obra: 2004



2007

# 2

## A Prática das escolas inclusivas

ÁLVARO MARCHESI

### Declarações de uma professora que trabalha em uma escola de integração

Sempre vi com bons olhos a integração das crianças com alguma deficiência. Quando a escola teve de decidir, votei a favor. Achava justo que tais crianças estivessem na mesma escola junto com seus irmãos e seus vizinhos. No entanto, agora estou me dando conta de que ensinar a esses alunos é bastante complicado. Dou aula de matemática no ciclo superior da EGB. Não sei o que fazer para que todos os alunos acompanhem a matéria. Tenho dois programas, um para a maioria dos alunos e outro para os de integração, mas a preparação e a organização da aula supõem um grande esforço da minha parte. Já poderia haver livros e materiais adaptados para tais situações. Quando entra a professora de apoio e trabalha na sala de aula com esses alunos ou os leva para outra classe, fico muito mais tranquila. Inclusive acho que dessa forma vão aprender mais. De qualquer forma, acho que não seria bom que fossem para uma escola especial.

O capítulo anterior apresentou o avanço nas últimas décadas das escolas inclusivas, um tipo de escola capaz de tornar efetivo o direito de todos os alunos a uma educação integradora. A prática desse tipo de educação, contudo, supõe mudanças profundas nas escolas e nas salas de aula. Supõe também ter consciência dos problemas que existem, avaliar os resultados que se obtêm, analisar a transição dos alunos com necessidades educativas especiais da escola para a vida adulta e questionar esses alunos sobre suas experiências e sua vida.

O objetivo deste capítulo é abordar a experiência das escolas inclusivas. Em primeiro lugar, descrevem-se os resultados das avaliações realizadas, suas limitações e a orientação futura das pesquisas nesse campo. Em segundo lugar, apresentam-se os principais dilemas que estão presentes nas práticas das escolas inclusivas e que devem ser levados em conta. Finalmente, analisam-se as mudanças e as condições que devem ser consideradas para avançar na integração educativa.

### A AVALIAÇÃO DA INTEGRAÇÃO

O debate sobre as vantagens e os inconvenientes da integração educativa impulsionou um número importante de pesquisas com o objetivo de julgar o alcance e as repercussões desse tipo de programa. Os dados obtidos, contudo, não apresentam resultados conclusivos. Possivelmente, como assinala Söder (1997), as pesquisas formulam perguntas sobre a integração ou a segregação dos alunos, que não podem ser respondidas apenas por esse tipo de estudos e esquecem-se de outras questões mais relevantes. Os itens seguintes apresentam uma panorâmica sobre os critérios de êxito da avaliação, os diferentes tipos de estudos, os principais resultados obtidos e as perspectivas futuras.

#### Critérios de êxito

Grande parte dos estudos realizados sobre experiências de integração analisa a evo-

lução de um grupo de alunos com algum tipo de deficiência em uma escola regular, busca algum ponto de referência para a comparação desses resultados (outros grupos de alunos com a mesma deficiência, os colegas de classe, eles próprios ao longo do tempo) e chega a alguma conclusão. Em muitos casos, porém, não se sabe com clareza suficiente o que se pretendia com a integração desses alunos, que compromisso tinham assumido a escola e o professor, ou que práticas educacionais estavam sendo realizadas para favorecer a integração. Por isso, nesses casos, não é simples tirar conclusões confiáveis dos dados fornecidos.

Para avaliar satisfatoriamente um programa de integração, é preciso definir antes que objetivos se pretendem ao incorporar alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Não basta ter um conhecimento geral da legislação existente ou da política educacional que se aplica nesse campo. É necessário saber quais são os objetivos específicos da escola de integração que se vai avaliar. Apenas quando os professores de uma escola definirem estas metas e estabelecerem um programa para alcançá-las, será possível definir os critérios que permitem avaliar se o programa está sendo realizado de modo satisfatório e se os resultados obtidos ajustam-se ou não aos objetivos propostos. O avaliador teria de conhecer tais objetivos e considerar seus êxitos como um dos dados relevantes para a avaliação.

Para Hodgson, Clunies-Ross e Hegarty (1984), existem dois principais tipos de critérios para determinar o maior ou menor grau de êxito de um programa de integração: os que se referem às mudanças provocadas pelo programa no desenvolvimento das crianças integradas e os que se referem às mudanças que se produzem nas próprias escolas de integração.

A maior parte dos estudos realizados admitiu que, pelo menos implicitamente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos integrados é o principal critério a se levar em conta. Por essa razão, o objetivo de tais pesquisas foi analisar o desenvolvimento cognitivo, o rendimento escolar, a interação social, a autoestima, etc. dos alunos com problemas de apren-

dizagem em situações educativas integradoras e comparar os resultados com os que obtêm seus colegas de classe ou com os dos alunos com problemas de aprendizagem similares que se escolarizam em escolas especiais. Os estudos sobre a eficácia da integração, a que se faz referência no próximo item, utilizam esse critério de êxito.

Outro tipo de avaliações considera que é mais importante analisar o impacto da integração nas escolas. O critério de êxito, nesse caso, não são as mudanças que se produzem nos alunos, mas as transformações que as escolas realizam em organização, funcionamento, formação dos professores, desenvolvimento do currículo e ensino na sala de aula para tornar possível a integração. As modificações positivas que se produzem nessas dimensões relacionadas com os processos da escola e da sala de aula são um claro expoente do impacto positivo de um projeto de integração. Além disso, não colocam os problemas metodológicos presentes nos estudos comparativos.

Finalmente, formulou-se outro tipo de critérios de êxito que não estão relacionados com a comparação de grupos de alunos nem com as condições da integração nas escolas. São critérios relacionados com a integração na sociedade das pessoas com alguma deficiência: como vivem, que independência têm, que relações sociais estabelecem ou que atitudes suscitam em seu ambiente. A integração, dessa perspectiva, é algo normal que não se deve pôr em questão. O importante é analisar como vivem na comunidade as pessoas com deficiência.

Os critérios de êxito da integração que o avaliador pode utilizar devem levar em conta também o tipo de avaliação que se pretende realizar. Existem duas opções principais: a avaliação do impacto da integração com pesquisadores externos à escola, que procuram saber o que está ocorrendo de acordo com os critérios previamente estabelecidos e nas dimensões selecionadas, e a avaliação que se formula como meio para facilitar o processo de integração, detectando suas insuficiências e intervindo nele para melhorá-lo. No primeiro caso, fala-se de um modelo de avaliação cumulativa. No segun-

do, de um modelo de avaliação formativa, no qual o processo de avaliação serve de guia e de fator de mudança do programa de integração que está sendo avaliado.

Os resultados obtidos a partir do emprego dos dois tipos de avaliação não são diretamente comparáveis. Na avaliação formativa, a influência da informação que se recebe, a atuação dos avaliadores ou as retificações feitas devido ao processo de avaliação são elementos que devem ser levados em conta no momento de interpretar os dados obtidos. Já a avaliação cumulativa faz o retrato mais fiel possível do que supôs a integração, e as conclusões que se tiram são utilizadas posteriormente para melhorar o programa.

### **Métodos de avaliação**

As pesquisas sobre a avaliação utilizaram basicamente três tipos de métodos: os que se baseiam na comparação entre alunos, os que estudam as condições da integração e os que têm uma orientação qualitativa.

### ***Os estudos comparativos***

A maior parte dos estudos clássicos realizados para avaliar a integração pode ser incluída nessa categoria. Sua principal finalidade é julgar o efeito da integração nos alunos com algum tipo de deficiência e comprovar se esse tipo de ensino é benéfico para eles em determinadas dimensões: aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento social, autoestima, personalidade, etc. Sua principal estratégia baseia-se em comparar a evolução dos alunos em duas situações diferentes: escolas de integração e escolas especiais. Para isso, selecionam-se os dois grupos, procurando que sejam o mais homogêneos possível com relação às demais condições, principalmente a idade, o grau de deficiência e os anos de escolarização.

Esse enfoque contém graves problemas metodológicos, que tornam mais difícil interpretar corretamente os resultados obtidos. As limitações mais importantes são as seguintes:

1. Os dois grupos comparados não são equivalentes. Os alunos que se integram costumam ter melhor prognóstico e viver em um ambiente familiar com uma atitude mais positiva quanto à sua integração social.
2. O estudo de determinadas variáveis não tem o mesmo significado para os dois grupos. A relação social da criança integrada com seus colegas de turma não pode ser comparada com a que se produz entre crianças que estão em uma escola especializada.

No fundo, o estudo mais enriquecedor dentro desse enfoque seria comparar as relações sociais que os alunos com necessidades educativas especiais educados em diferentes escolas estabelecem em seu ambiente natural, analisando o nível de integração social que se produz fora do âmbito escolar, ou então, indo mais longe, avaliando pessoas adultas que viveram diferentes experiências escolares, em escolas de integração e em escolas especiais. Desta forma, é possível conhecer as variáveis ambientais e familiares que influem na competência social e na adaptação de tais pessoas. É preciso reconhecer que as enormes dificuldades que supõe esse tipo de enfoque impediram o avanço nessa direção.

### ***Os estudos sobre as condições da integração***

As pesquisas anteriores, englobadas na epígrafe de estudos comparativos, pretendem determinar se a integração educativa é positiva ou negativa e contribuir para que se adotem as decisões oportunas. Esse novo tipo de estudos admite o fato da integração e não o questiona, já que considera um direito das pessoas viver e educar-se nos contextos o mais integradores possível. O que se coloca agora são as condições mais adequadas para que a experiência integradora contribua para uma educação de maior qualidade.

Esse enfoque da pesquisa está centrado nas características das escolas e nas condições de ensino na sala de aula que são mais benéficas para os alunos com necessidades educativas especiais. O estudo sobre o projeto educacional e curricular das escolas, sobre seu funcionamento, sobre a organização do ensino na sala de aula ou sobre a participação dos pais são algumas das dimensões mais comumente selecionadas.

Os estudos sobre as atitudes de pais, professores ou alunos em relação à integração também se incluem em tal orientação. Seu principal objetivo é captar o que sabem, o que sentem e que comportamento dizem ter esses diferentes grupos em relação à integração. A comparação dos dados atitudinais com os processos da escola e da sala de aula permite captar melhor as condições adequadas para a integração educativa. Embora tenham sido utilizados diversos instrumentos, os mais comuns foram as escalas de atitudes e os questionários.

Finalmente, também podem situar-se nesse enfoque metodológico os estudos que comparam diferentes programas de intervenção ou várias estratégias organizacionais e didáticas para comprovar sua influência na aprendizagem ou no desenvolvimento social de crianças que estão estudando em escolas de integração. Nesse caso, não se compara um determinado método ou programa em uma escola de integração e em uma escola especial, mas analisa-se seu impacto em grupos de alunos integrados.

### ***A pesquisa qualitativa***

As limitações da metodologia quantitativa e suas limitações para abordar os complexos fenômenos que se produzem nas realidades sociais e, mais concretamente, no âmbito da educação especial levaram a impulsionar um novo tipo de método de pesquisa eminentemente qualitativo (Hegarty e Evans, 1985). Seu objetivo é conhecer a realidade social das escolas de integração, sua cultura, o ambiente em que os alunos integrados aprendem e as relações sociais que estabelecem com seus colegas.

A pesquisa qualitativa aborda o objeto de estudo de dentro, procurando conhecer a evolução das mudanças educacionais e os fatores que condicionam tais mudanças. Para isso, adota estratégias variadas, utilizando diferentes perspectivas, e dota-se da flexibilidade suficiente para modificar as técnicas utilizadas caso a situação exija. A observação e a entrevista são os instrumentos fundamentais utilizados para coletar a informação.

O estudo de escolas singulares, com a finalidade de propor modelos “de êxito” que orientem a prática educativa, normalmente situa-se nessa orientação qualitativa. Nesse caso, o objetivo é detectar as práticas educacionais positivas, seja na organização e no funcionamento da escola ou na metodologia didática na sala de aula, que mais favorecem a integração e o desenvolvimento dos alunos integrados. Ao mesmo tempo, tais estudos põem em destaque não apenas as possíveis vantagens dessas escolas para esses alunos, como também os benefícios que o conjunto dos alunos obtém.

### **Os principais resultados**

Os resultados obtidos provêm de pesquisas que empregaram os métodos que acabamos de destacar. Por essa razão, muitos deles, especialmente aqueles que se basearam em comparações entre grupos de alunos em diferentes contextos, não são conclusivos e devem ser julgados com precaução. As conclusões mais importantes podem ser organizadas em três principais grupos: referentes ao progresso dos alunos integrados, referentes aos fatores que favorecem a integração e referentes às atitudes da comunidade educativa.

### ***Efeitos da integração nos alunos***

Os estudos realizados não oferecem uma imagem coerente e definitiva. Steinberg e Tovey (1996), depois de rever as pesquisas postas em prática nos Estados Unidos, assinalam que a heterogeneidade das condições de deficiência torna praticamente impossível comparar os re-

sultados da integração em relação às escolas especiais. A metanálise realizada por Wang e Baker (1986) indica que a tendência majoritária dos estudos comparativos é no sentido de melhores resultados acadêmicos dos alunos com problemas moderados de aprendizagem inseridos em escolas de integração. A razão desse dado pode ser encontrada nas maiores expectativas que pais e professores alimentam quando os alunos estão em uma escola de integração. É possível também que a integração com colegas mais competentes, o que ocorre nas escolas, favoreça o progresso nas aprendizagens.

Os estudos que analisam o desenvolvimento social dos alunos tampouco chegam a conclusões consistentes. A revisão de Wang e Baker (1986) destaca que a metade dos estudos mostra que os alunos integrados têm um melhor autoconceito, enquanto as conclusões da outra metade vão em direção contrária. Um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos (Cole e Meyer, 1991) não comprovou diferenças na adaptação social de alunos com problemas de aprendizagem educados em diferentes ambientes escolares. As habilidades sociais do grupo segregado, contudo, não se mantinham ao longo do tempo com a mesma consistência que as do grupo integrado. Williams (1993), ao comentar as conclusões heterogêneas obtidas nesse âmbito, mostra que provavelmente o aspecto mais importante é que os alunos com problemas de aprendizagem têm um autoconceito mais baixo que seus colegas, independente da escola em que se escolarizaram.

A dimensão do autoconceito dos alunos com deficiência é um aspecto importante, que deve ser levado em conta em todos os programas educativos. Também não se pode esquecer das relações de amizade que os alunos estabelecem e as estratégias que podem reforçar, de forma natural, as relações entre todos os alunos. Os dados obtidos por Farrell e Scales (1995) em uma escola infantil mostram que as crianças com deficiência, quando têm de escolher um colega para sentar-se a seu lado, escolhem indistintamente uma outra criança com deficiência ou uma criança sem deficiência. Estas últimas, entretanto, quando têm de escolher, costumam optar por seus iguais. No caso

das crianças surdas, a escolha do melhor amigo é a mais simétrica: a maioria dos alunos surdos integrados escolhe outro aluno surdo, enquanto os alunos que ouvem dirigem sua escolha para outro colega que ouve.<sup>1</sup>

Revisões mais recentes (Baker et al., 1995) sugerem que há um efeito benéfico da inclusão educativa, que pode chegar a ser moderado em determinadas condições, sobre os resultados sociais e acadêmicos dos alunos com necessidades educativas especiais.

A conclusão mais importante que se tira da leitura destas pesquisas talvez seja a importância do programa educativo que está sendo implementando nas escolas, que pesa mais até que o tipo de escola em que os alunos estudam. As escolas que dão uma atenção especial à interação social dos alunos, que avaliam os progressos acadêmicos dos alunos integrados de acordo com suas possibilidades e não em comparação com seus colegas e que trabalham particularmente em grupos cooperativos heterogêneos têm mais possibilidades de melhorar a competência social e a autoestima dos alunos.

A posição adotada por Hegarty (1993, p. 198), depois de revisar a pesquisa disponível, é que a integração é a opção educativa mais favorável já que não se comprovaram as possíveis vantagens da alternativa contrária:

Os estudos comparativos referentes ao êxito acadêmico e ao desenvolvimento social estão sujeitos a limitações técnicas consideráveis – limitações que aumentam quando se tenta generalizar a partir dos estudos realizados para contextos muito diferentes. Embora isto mostre que qualquer inferência que se faça deva ser concebida na forma de tentativa, a ausência de um claro balanço vantajoso é um apoio à integração. Deve existir uma presunção a favor da integração e, na falta de uma forte evidência contrária, deve ser considerada como o princípio central que governa o atendimento educativo.

### ***Os fatores que favorecem a integração***

Os estudos recentes foram orientados para a análise das condições que permitem uma

integração mais positiva. Suas conclusões destacam quatro fatores principais: projeto compartilhado, currículo adaptado, organização flexível e atitudes positivas da comunidade educacional.

A avaliação realizada sobre a implantação do projeto de integração na Espanha (Marchesi et al., 1991) mostra que o projeto educativo das escolas de integração é a variável mais importante que prevê os maiores progressos na integração. Um projeto elaborado em conjunto pela equipe de professores, no qual a educação dos alunos com necessidades educativas especiais é um dos principais objetivos, revela-se um poderoso instrumento de mudança.

A qualidade de um projeto educacional está relacionada com outras duas variáveis: a existência de uma equipe docente coordenada e as atitudes positivas dos professores. Em grande medida, as duas dimensões estão estreitamente relacionadas: as atitudes positivas facilitam a cooperação entre os professores para trabalhar em um projeto comum, como é o da integração. Contudo, nem sempre é isso que ocorre. Uma boa cooperação exige atitudes positivas, mas também uma direção eficaz, que reúna esforços e ajude a resolver os problemas.

A adaptação do currículo é outra característica relevante. O objetivo da integração não é que os alunos estejam com seus colegas, mas que participem de um currículo comum. Para que tal participação exista, é necessário que os alunos tenham acesso a ele. Isto normalmente exige a adaptação dos conteúdos de aprendizagem, dos métodos pedagógicos e da atenção aos alunos. O problema reside na combinação da diferenciação curricular com o objetivo de que todos os alunos participem de um currículo comum. Esse é um dos dilemas que mencionaremos no item seguinte.

Hegarty (1993) mostrou que a pesquisa realizada identificou um conjunto de práticas que favorecem a educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem: instrução baseada nas necessidades dos alunos; materiais e procedimentos que permitem aos estudantes avançar no seu próprio ritmo; tempo adicional para os estudantes que necessitem; aumento da responsabilidade dos estudantes por sua

própria aprendizagem e cooperação entre os estudantes para alcançar seus objetivos de aprendizagem.

A organização flexível das escolas é outro fator que facilita a integração (Skrtic, 1991). A estrutura hierárquica das escolas e o isolamento dos professores em seu trabalho na sala de aula criam barreiras que dificultam a tarefa conjunta da integração. Para serem integradoras, as escolas têm de mudar sua cultura, sua organização e a forma de trabalho entre os professores.

Finalmente, uma porcentagem significativa de estudos destacou a importância das atitudes de professores, pais e alunos na integração. Em geral, os professores mostram uma certa resistência a incorporar em suas escolas alunos que estudaram previamente em escolas especiais (Vlachou e Barton, 1994). Essas atitudes negativas iniciais baseiam-se em duas percepções dos professores: sua falta de preparo e a ausência de professores de apoio suficientes (Yola e Ward, 1987). Quando existem programas de formação que dão mais confiança aos professores e há um apoio efetivo na escola, contudo, as atitudes se modificam em direção positiva.

As atitudes dos professores dependem, portanto, de sua competência e de sua segurança profissional. A segurança está relacionada com as dificuldades que imagina que podem criar na sala de aula os alunos com necessidades educativas especiais e com a ajuda que receberá de outros professores. Por essa razão, não é estranho que o ponto de vista inicial dos professores sobre a integração varie em função do tipo de deficiência do aluno. O estudo realizado por Bowman (1986) em 14 países do mundo capta essa situação (Quadro 2.1).

Os resultados obtidos mostram uma graduação previsível nas atitudes em relação à integração dos diferentes grupos de alunos, desde os que apresentam problemas menos graves até aqueles com uma deficiência mental séria. O dado mais significativo é a grande variabilidade de opiniões que se manifestam entre os países consultados. Três fatores podem explicá-los. Em primeiro lugar, o nível dos serviços de apoio disponíveis para favorecer a integração. Em segundo lugar, a formação dos professores

**QUADRO 2.1** Professores favoráveis à integração em turma de ensino comum

Alunos	Porcentagens	
	Média	Intervalo entre países
Condições físicas delicadas	75,5	39-97
Deficiência física	63,3	28-93
Dificuldades de aprendizagem específicas	54,0	27-92
Defeito de fala	50,0	26-88
Deficiências emocionais graves	38,0	17-63
Deficiência mental moderada	31,0	17-50
Cego	23,5	0-67
Surdo	22,5	0-68
Deficiência múltipla	7,5	1-54
Deficiência mental grave	2,5	1-47

e a existência de programas específicos de atuação. E, em terceiro lugar, a existência de disposições legais em favor da integração. Quando essas disposições não existem e há uma oferta completa de escolas especiais, as porcentagens de apoio à integração são muito baixas (intervalos de 0 a 28 pontos).

A atitude dos pais, tanto dos que têm filhos com alguma deficiência como do conjunto de alunos da escola de integração, tem uma grande influência no processo educativo. Os pais cujos filhos apresentam dificuldades de aprendizagem leves ou moderadas manifestam uma atitude positiva em relação à integração. Ao contrário, os pais com filhos que têm sérias dificuldades de aprendizagem são mais resistentes à integração e manifestam o temor de que a integração produza mais isolamento dos alunos, pior tratamento de seus colegas, menos possibilidades educativas e uma limitação dos recursos disponíveis (Jenkinson, 1993). O levantamento realizado por McDonnell (1987) com 250 pais de alunos com deficiências graves e múltiplas, dos quais a metade mandava seus filhos a escolas especiais e a outra metade a escolas regulares, comprovou tais temores nos primeiros, mas não teve confirmação – por parte dos pais que mandavam seus filhos a

escolas integradoras – de que esses medos fossem realmente justificados.

Finalmente, as atitudes dos colegas em relação aos alunos com alguma deficiência constituem um fator decisivo para a integração social destes. Não há dúvida de que as atitudes dependem, em grande medida, das que observam em seus pais e nos professores, mas também é preciso assinalar que os programas educacionais que favorecem a comunicação e o conhecimento mútuo contribuem de forma significativa para facilitar a integração social na escola dos alunos com necessidades educativas especiais. Maras e Brown (1992) planejaram um estudo para comprovar que a sensibilidade e a compreensão dos outros aumenta com o conhecimento e a avaliação das diferenças, mais do que pela ignorância. Suas conclusões sugerem que a hipótese se confirma com os alunos cujos problemas são facilmente observados, mas não é tão clara com outras qualidades mais abstratas.

## OS DILEMAS DA INCLUSÃO

As avaliações realizadas revelam que a integração dos alunos com necessidades educativas especiais não está isenta de problemas e que é imprescindível propor mudanças profundas para conseguir escolas abertas para todos. Essas mudanças serão abordadas no próximo item. Antes disso, porém, é preciso analisar algumas questões problemáticas que se apresentam ao se tomar decisões concretas sobre o atendimento oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais. Norwich (1993), referindo-se a estas questões, falou de “dilemas”. Um dilema implica uma escolha entre várias alternativas que têm consequências positivas e negativas simultaneamente. A principal dificuldade para abordar um dilema está em que as diferentes opções apresentam o risco de que os resultados obtidos sejam negativos.

Norwich (1993) apresentou quatro dilemas principais:

1. O dilema do currículo comum: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender con-



teúdos iguais ou diferentes aos de seus colegas?

2. O dilema da identificação: a identificação dos alunos com necessidades especiais ajuda-os ou os marca negativamente?
3. O dilema pai-profissional: no momento das decisões sobre a escolarização dos alunos, quem tem maior influência?
4. O dilema da integração: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe comum ou na classe especial com mais apoios?

O estudo realizado por Norwich com diferentes grupos de professores levou-o a confirmar a existência dos dilemas mencionados referentes ao currículo, à identificação e à integração, mas não às relações pais-profissionais. A maioria dos professores revelou um grau de coincidência considerável no enfoque escolhido para resolver cada um desses dilemas.

Nas páginas seguintes, serão discutidos os dois dilemas considerados mais relevantes: o que diz respeito ao tipo de currículo que se deve oferecer aos alunos com graves problemas de aprendizagem e o que diz respeito à provisão de novos recursos destinados a proporcionar-lhes uma educação melhor. De algum modo, este segundo dilema está estreitamente relacionado com a identificação dos alunos, visto que o aporte de recursos complementares está ligado à sua identificação.

### **Currículo comum ou currículo diferente**

A integração educativa baseia-se na manutenção de um currículo comum para todos os alunos. Os alunos com graves problemas de aprendizagem incorporam-se à escola para ter acesso, junto com seus colegas, a experiências similares de aprendizagem. A ênfase nos aspectos comuns da aprendizagem destaca o aspecto mais rico e positivo das escolas inclusivas.

Os alunos, porém, não são iguais. Inclusive afirma-se que todos os alunos são diferentes em seus ritmos de aprendizagem e em seus

modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos. A atenção às diferenças individuais faz parte também de todas as estratégias educativas que se assentam no respeito à individualidade de cada aluno. Um respeito que, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, exige que se proporcione uma educação adaptada às suas possibilidades. O problema surge quando tais adaptações supõem a modificação, de forma significativa, do currículo comum.

Às vezes, é difícil compatibilizar as duas demandas, visto que a primeira reforça a dimensão da igualdade, e a segunda assinala a dimensão da diferença. Clark e colaboradores (1997) expressaram isso com bastante clareza:

É fácil ver como se pode acomodar o que é comum – pela formulação de um currículo comum, pela criação de escolas completamente inclusivas e pela possibilidade de experiências idênticas de aprendizagem para todas as crianças. É fácil ver também que os caminhos mais óbvios para responder à diferença seguem exatamente por estratégias opostas; a formulação de currículos alternativos, a criação de diferentes tipos de escolas para diferentes alunos e a possibilidade de diferentes experiências de aprendizagem para diferentes grupos ou indivíduos. Mas como, exatamente, esses enfoques tão diferentes podem ser reconciliados de tal maneira que os currículos sejam comuns mas múltiplos, as escolas sejam inclusivas e seletivas, e as aulas proporcionem experiências de aprendizagem que sejam as mesmas para todos mas diferentes para cada um

O dilema apresentado não afeta unicamente o âmbito da educação especial ou o tipo de resposta educativa que se proporcionará aos alunos com necessidades especiais. Está presente tanto no enfoque mais global do sistema educacional como nas opções que se faça sobre as etapas educativas, sobre o currículo e sobre a organização da aprendizagem na sala de aula. Os sistemas educacionais que estendem a educação compreensiva, que estabelecem um currículo comum para todas as escolas e que organizam as turmas em grupos heterogêneos de alunos respaldam o polo mais

comum da educação. Os outros que, ao contrário, abrem vias alternativas antes de finalizar a educação obrigatória, que não têm um currículo comum ou que permitem que os alunos sejam agrupados em turmas homogêneas delimitam mais claramente os aspectos diferenciais dos alunos.

Essas opções iniciais vão repercutir, sem dúvida, nas possibilidades de que as escolas, com maior ou menor facilidade, sejam inclusivas. Há outros fatores que também influem, como as características do currículo, por exemplo. Um currículo centrado fundamentalmente nos conteúdos conceituais e nos aspectos mais acadêmicos, que propõe sistemas de avaliação baseados na superação de um nível normativo igual para todos, lança ao fracasso os alunos com mais dificuldades para avançar nesses âmbitos. Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também tem importância e em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno, facilitam a integração dos alunos.

Não é simples resolver o dilema, nem para os que têm alguma responsabilidade pela política educacional nem para os professores que enfrentam essa situação na sala de aula. Uma ênfase excessiva nas vantagens que a integração proporciona à socialização dos alunos com graves problemas de aprendizagem pode fazer com que se esqueça de que também é necessário o avanço desses alunos em outras dimensões do conhecimento. É necessário um equilíbrio entre demandas que parecem contraditórias. Como se alcança o equilíbrio?

O estudo realizado por Norwich sobre esse dilema incluiu várias perguntas aos professores sobre como resolvê-lo. A resposta mais comum foi a seguinte:

Proporcionar tantas experiências iguais de aprendizagem quanto possível, ao mesmo tempo em que se levam em conta as necessidades individuais. Manter um equilíbrio. Isto é difícil e requer compromisso e recursos.

Junto com essa resposta foram dadas outras duas. Uma delas dava mais ênfase ao polo comum das aprendizagens:

Adaptar o modo de ensinar as mesmas experiências de aprendizagem (definidas amplamente), de tal maneira que possam avançar e tenham experiências relevantes de aprendizagem.

A outra resposta tendia mais ao polo da diferença e assinalava a importância de que o aluno tivesse acesso a essas experiências:

Oferecer aos estudantes o que possam compreender, o que os motiva e se ajusta às suas necessidades.

As respostas oferecidas não deixam de ser excessivamente genéricas. É preciso analisar de forma mais minuciosa os componentes do currículo e estabelecer que elementos devem ser comuns para todos os alunos e que elementos devem ser modificados para responder às demandas dos alunos com mais problemas de aprendizagem. O Quadro 2.2 apresenta um panorama mais amplo.

Assim, existe um amplo leque de adaptações curriculares, desde sua não existência, opção 1, até o máximo de modificação, que chega até o ponto de mudar os objetivos gerais da etapa educativa, opção 7. Entre as duas, existem diferentes possibilidades, conforme se priorizar os elementos comuns ou os diferenciais.

A decisão a ser tomada sobre as adaptações no currículo também deve levar em conta outros fatores. Entre eles, é preciso destacar a metodologia que se utiliza, o sistema de organizar os apoios aos alunos e os meios empregados para facilitar ao aluno o acesso ao currículo (Quadro 2.3).

Nesse enfoque, a ênfase em um ensino mais comum ou mais diversificado não se manifesta apenas levando em conta os elementos incluídos no Quadro 2.2, mas também é preciso considerar os fatores incluídos no Quadro 2.3. Que seja, por exemplo, a opção 4, na qual os objetivos da etapa, as áreas curriculares e os objetivos de cada área se mantêm comuns para todos os alunos, enquanto para alguns se modificam os conteúdos, os critérios de avaliação e os métodos pedagógicos. Nessa suposição, seria preciso analisar como se põe em

**QUADRO 2.2** Diferentes alternativas sobre os aspectos comuns e diferenciais no desenvolvimento do currículo\*

	Objetivo de etapa	Áreas	Objetivos de área	Conteúdos	Crítérios de avaliação	Métodos
1	C	C	C	C	C	C
2	C	C	C	C	C	D
3	C	C	C	C	D	D
4	C	C	C	D	D	D
5	C	C	D	D	D	D
6	C	D	D	D	D	D
7	D	D	D	D	D	D

(\*C = comum para todos. D = diferente para alguns).

**QUADRO 2.3** Fatores que influem nos aspectos comuns ou diferenciais do ensino

	Método	Apoio	Acesso
COMUM	Níveis múltiplos Cooperação Tutoria	Compartilhado	Novos sistemas de signos, sistemas alternativos, etc.
DIFERENCIADO	Atenção individualizada	Específico	Não há adaptações de acesso

prática tal alternativa. Se essas adaptações metodológicas e dos conteúdos se traduzem em que os principais conhecimentos sejam apresentados com nível de profundidade distinto, em que os alunos cooperem uns com os outros, em que os professores de apoio trabalhem junto com o professor titular no atendimento a todos os alunos, e que se proporcione aos alunos com graves problemas de aprendizagem novos sistemas de acesso ao currículo, a ênfase situa-se claramente na dimensão do ensino comum. Se, ao contrário, apresentam-se diferentes conteúdos aos alunos, se esses conteúdos são trabalhados de forma isolada, se os professores de apoio se dedicam apenas aos alunos com mais problemas e se, finalmente, o ensino desses conteúdos é dado em classes separadas, enfatiza-se um ensino mais diferenciador.

Essas reflexões ressaltam a difícil articulação entre um ensino comum para todos os alunos e um ensino que leve em conta as possibilidades de aprendizagem de cada um deles. A articulação entre o comum e o especializado não depende principalmente das demandas educativas apresentadas pelo aluno, mas das decisões que os professores de uma escola adotam para abordar, dentro do mesmo grupo, as situações diversas de aprendizagem que seus alunos apresentam.

### A provisão dos recursos

O segundo grande dilema que afeta a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais refere-se a seu distame de escolarização e à provisão de recursos suplementares que essa situação gera.

Norvich (1993, p. 534) formulou claramente isso nas duas frases seguintes:

- a) Se as crianças têm dificuldades na aprendizagem e são identificadas e rotuladas como tendo necessidades educativas especiais, então provavelmente serão tratadas de forma diferente, desvalorizadas e estigmatizadas.
- b) Se as crianças que experimentam dificuldades na aprendizagem não são identificadas individualmente como tendo necessidades educativas especiais, então não haverá maneira de identificá-las e de assegurar recursos educativos para elas.

Não há dúvida nenhuma de que o ditame de escolarização pode produzir os efeitos indesejados que se destaca na primeira afirmação. Além disso, como mostra Söder (1997), a elaboração de um informe que estude as possibilidades de integração de alguém na escola regular suporia partir do fato de sua segregação e considerar que pode ser excluído.

Outra consequência do ditame é que se consideram tais alunos como de “educação especial” ou “de integração”, e é dessa forma que os professores tendem a referir-se a eles nas escolas regulares. O fato de que a presença desses alunos suponha mais recursos, especialmente a incorporação de professores de apoio, também apresenta dificuldades. Em primeiro lugar, sua dedicação quase exclusiva aos alunos com necessidades educativas mais permanentes supõe uma clara diferenciação entre eles e seus demais colegas. Em segundo lugar, essa dedicação mostra que os alunos com necessidades educativas menos graves, os outros 18%, não recebem novos recursos, e sua educação deve ser responsabilidade dos professores do ensino comum. Finalmente, a relação estabelecida entre o ditame do aluno com necessidades educativas especiais e os recursos complementares fez com que em muitos países aumentasse a porcentagem desses alunos e, inclusive, criou novas categorias de exclusão (Fulcher, 1989; Anderson e Pellicer, 1990).

Ainscow (1991) resumiu em quatro pontos as consequências negativas que procedem de uma posição que baseia a integração na reforma da educação especial e na provisão de recursos aos alunos com necessidades educativas especiais, e não na transformação mais radical do ensino:

1. O processo de segregação, que supõe inevitavelmente todo rótulo, tem efeitos negativos nas atitudes e expectativas dos pais, dos professores e dos alunos.
2. A presença de especialistas designados para tal fim anima os professores a passar para outros a responsabilidade dos alunos com problemas de aprendizagem.
3. Os recursos que se podem utilizar para proporcionar uma resposta educativa mais flexível são canalizados para uma provisão separada.
4. A natureza das oportunidades educacionais que são proporcionadas caracteriza-se por sua limitação e seu baixo nível de exigência.

Diante dessa posição crítica sobre o ditame e os recursos que implica, elevam-se outras vozes que mostram a necessidade de que os alunos sejam avaliados e de que, portanto, se saiba quais são suas dificuldades e que tipo de resposta educacional é a mais adequada. De outro modo, afirmam, seria muito difícil estabelecer a forma de ajudar esses alunos. Além disso, é preciso que estes disponham dos recursos e dos apoios que sejam necessários para o seu ensino. A ausência de recursos pode fazer com que os professores e a comunidade educativa não considerem possível uma integração que vá além da mera presença física nas salas de aula.

As duas posições reforçam os diferentes polos que constituem este dilema e apresentam argumentos coerentes em defesa de suas respectivas teses. A situação obriga a refletir mais detidamente sobre o alcance do ditame e sobre a forma de realizar a provisão dos recur-

tos e sua utilização pelas escolas para evitar os inconvenientes mencionados.

O ditame sobre as necessidades educativas dos alunos deve ser orientado não tanto para determinar os problemas de aprendizagem dos alunos ou os apoios de que necessita, mas para indicar o tipo de resposta educativa mais adequado. A ênfase principal deve estar na proposta curricular que se faz e nas iniciativas que se proponham para melhorar o funcionamento da instituição escolar, o que repercutirá favoravelmente nas condições específicas em que os alunos individuais aprendem.

Essa orientação no sentido da resposta educativa deve ser acompanhada ao mesmo tempo de uma forma diferente de proporcionar os recursos às escolas. Diante do sistema mais individualizado, que associa os recursos complementares às necessidades pessoais dos alunos, existem alternativas baseadas na situação global de cada escola. Tal estratégia utiliza diferentes indicadores para determinar de que novos recursos uma escola necessita: contexto social da escola, alunos escolarizados oriundos de minorias culturais, incorporação de alunos com algum tipo de deficiência, etc. Esse enfoque mais geral não se opõe a que se proporcionem novos recursos quando um aluno com graves problemas de aprendizagem for acolhido pela escola.

A partir dessa perspectiva, é a escola em seu conjunto que recebe novos professores de apoio e que deve organizar sua atividade de tal maneira que se evitem as estratégias menos inclusivas e que se potencialize o compromisso dos professores da turma com seus alunos com necessidades educativas especiais. Porter (1997) destacou a proposta implementada no distrito 12 da província de New Brunswick no Canadá. O modelo de organização dos recursos baseia-se em dois princípios fundamentais: o papel do professor da turma e a função dos professores de apoio.

O professor é considerado o principal recurso para a instrução dos alunos que apresentam algum problema de aprendizagem. Isso supõe um esforço permanente para melhorar sua competência profissional e para desenvolver suas habilidades didáticas. Tal reconhecimento da importância da formação do profes-

sor se completa com uma reflexão mais profunda sobre como enriquecer o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos e como favorecer a aprendizagem cooperativa.

Simultaneamente, propõe-se uma nova forma de organizar os professores de apoio, que se configuram como professores de métodos e de recursos. Seu papel principal é colaborar e ajudar os professores de classe para que desenvolvam estratégias e atividades que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Sua tarefa, portanto, não se centra mais no atendimento exclusivo a esses alunos, mas em ajudar os professores a resolver os problemas e a encontrar a melhor alternativa para a instrução de seus alunos.

As mudanças, que acabamos de destacar e que se apresentam como solução para um dos principais dilemas presentes na educação dos alunos com necessidades especiais, apontam mais uma vez para a necessidade de abordar mudanças profundas no sistema educacional que facilitem a prática das escolas inclusivas. A análise dessas mudanças é o principal objetivo do último item deste capítulo.

## AS CONDIÇÕES DA INCLUSÃO

O avanço no sentido das escolas inclusivas não é fruto apenas do esforço individual dos professores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educacional de uma escola. É, mais do que isso, expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possível, para a imensa maioria dos alunos com graves problemas de aprendizagem, uma resposta satisfatória nas escolas regulares. Tais condições situam-se em três níveis diferentes estreitamente relacionados: os contextos político e social, o contexto da escola e o contexto da sala de aula. Cada um deles tem suas características próprias e mantém um certo grau de independência em relação aos outros, embora os níveis mais gerais tenham uma grande influência sobre as possibilidades de mudança dos níveis inferiores. Assim, uma firme orientação política em favor da inclusão contribuirá de forma significativa para que as escolas se situem nessa posição. Do mesmo

modo, quando uma escola estabelece entre seus objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos, fica mais simples transferir a estratégia posteriormente à prática educativa nas salas de aula.

## **O contexto político e social**

Cada país tem uma história, uma cultura e uma tradição educacional próprias que condicionam a incidência das mudanças e a resposta a elas no sistema educacional. Ao mesmo tempo, porém, há modos diferentes de compreender o significado da educação e das soluções alternativas diante dos problemas. É possível falar de ideologias em educação ao fazer referência ao conjunto de crenças e de valores que sustentam uma determinada visão sobre as funções da educação e suas relações com o conjunto da sociedade.

No âmbito educacional, diferenciaram-se três ideologias principais (Marchesi e Martín, 1998): liberal, pluralista e igualitarista. A opção liberal, que acentua a concorrência entre as escolas e os resultados acadêmicos dos alunos, faz com que as escolas selecionem os alunos com maiores possibilidades de êxito, já que maus resultados podem incidir negativamente em seu prestígio e nos recursos que receberá. Quando as propostas liberais predominam em uma sociedade, as dificuldades para elaborar projetos inclusivos são maiores. Ao contrário, as outras ideologias, pluralista ou igualitária, que dão importância não apenas ao rendimento mas também à sua socialização e à formação em atitudes solidárias, que levam em conta o meio social em que está situada cada escola e valorizam especialmente as escolas que procuram oferecer uma boa educação a todos os seus alunos, sem nenhum tipo de segregação, são as mais adequadas para criar uma dinâmica de estímulo à integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

As estratégias de intervenção para facilitar a integração educativa e social dos alunos com necessidades educativas especiais podem ser mais ou menos amplas e, conseqüentemente, ter maior ou menor incidência. As iniciativas que propugnam reformas globais a fim de

conseguir escolas inclusivas abrem mais possibilidades que aquelas centradas principalmente na resposta individual. Quando essas propostas se estendem também à coordenação de programas sociais, econômicos e trabalhistas que procuram reduzir as barreiras que dificultam a integração social dessas pessoas, amplia-se sua integração social e atribui-se maior reconhecimento ao esforço educativo.

Os valores e as atitudes dos cidadãos diante das estratégias inclusivas são também fatores importantes no processo de transformação da educação. A prioridade da concorrência em relação à solidariedade, a maior importância atribuída aos êxitos acadêmicos em relação ao desenvolvimento social e da personalidade e a concepção de que a presença de alunos com maiores dificuldades impede o progresso dos mais capazes são crenças muitas vezes implícitas, que freiam a extensão e a profundidade das reformas educativas. Além disso, os valores cívicos majoritários podem contribuir bastante para que a integração escolar se prolongue posteriormente na integração social e naquela relativa ao trabalho.

Enfim, é preciso considerar as iniciativas legais implementadas em cada país. A detecção precoce das necessidades educativas, o atendimento educativo inicial que se proporciona, o modelo de avaliação psicopedagógica, o sistema de provisão dos recursos, a definição do currículo escolar, a formação dos professores ou a participação dos pais no processo educacional de seus filhos são orientações gerais que têm uma enorme influência nas possibilidades de inclusão que se abrem em cada escola.

## **O contexto da escola**

O funcionamento de cada escola condiciona a viabilidade das práticas integradoras. Mesmo que existam, como acabamos de mostrar, orientações gerais que facilitam ou dificultam a resposta aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, não há dúvida de que cada escola tem uma ampla margem de atuação para avançar no sentido de uma maior inclusão.

Nas últimas décadas, foram realizadas múltiplas pesquisas sobre os fatores responsáveis pela “eficácia” da escola. Também foram feitos estudos de outro tipo, mais relacionados com a melhoria da qualidade das escolas, que revelaram as condições que favorecem os processos de mudança.<sup>2</sup> Muitas dessas orientações foram levadas em conta para definir como devem ser as escolas inclusivas ou, dito de outra forma, “as escolas eficazes para todos” (Ainscow, 1991).

As experiências sobre as escolas inclusivas destacaram alguns fatores que têm maior incidência na mudança das escolas. Os principais são os seguintes: a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efetiva, a modificação da cultura e da organização da escola e o compromisso com a mudança.

Embora cada um desses fatores tenha existência própria, deve-se destacar a estreita relação que existe entre todos e, por isso, a presença de algum deles favorece a incorporação dos outros.

### ***A transformação do currículo***

É preciso haver um currículo comum para todos os alunos, que posteriormente deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes de seus alunos. No item anterior, ao se fazer referência aos dilemas da integração, já se mostraram as dificuldades para articular um currículo comum com a diversidade de necessidades dos alunos e propuseram-se algumas vias de solução.

Um currículo aberto à diversidade dos alunos não é apenas um currículo que oferece a cada um deles aquilo de que necessita de acordo com suas possibilidades. É um currículo que se oferece a todos os alunos para que todos aprendam quem são os outros e que deve incluir, em seu conjunto e em cada um de seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que há na escola. A educação para a diversidade deve estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar. A diversidade dos

alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve neles atitudes de respeito e de tolerância juntamente com um amplo sentido da relatividade dos próprios valores e costumes. As pessoas constroem melhor seus conhecimentos e sua identidade em contato com outros grupos que têm concepções e valores distintos.

### ***O desenvolvimento profissional dos professores***

A formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Além disso, a formação tem uma estreita relação com sua atitude diante da diversidade dos alunos. O professor, quando se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, tenderá a desenvolver expectativas mais negativas, que se traduzem em uma menor interação e em menor atenção. O aluno, por sua vez, terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor. Essas considerações levam a afirmar que o modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhes.

Tal proposição, contudo, não pode ignorar o conjunto de condições que influem no trabalho do professor. Sua retribuição econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais são, ao lado da formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação.

### ***Uma liderança efetiva***

Há um amplo consenso na valorização da liderança como uma dimensão importante nos processos de transformação das escolas. Uma liderança que deve ser assumida pelo diretor e sua equipe, mas que também deve ser distribuída em todos os níveis da organização escolar.

Em oposição à concepção do diretor baseada na boa gestão e no controle da organização, destaca-se atualmente a necessidade de dinâmicas mais “transformadoras” (Sergiovanni, 1990), capazes de distribuir o poder e de fortalecer as organizações. O estilo do diretor caracteriza-se, nesse contexto mais inovador, por facilitar a participação em projetos coletivos, por compreender a cultura da escola e por promover a mudança educativa.

Leithwood e Jantzi (1990) assinalaram que os líderes transformacionais promovem culturas escolares de colaboração. Seu estudo estabeleceu seis amplas estratégias que tais diretores utilizam para impulsionar os processos de mudança nas escolas:

1. Reforçar a cultura da escola.
2. Realizar uma boa gestão.
3. Impulsionar o desenvolvimento dos professores.
4. Estabelecer uma comunicação direta e frequente.
5. Compartilhar com outros o poder e a responsabilidade.
6. Utilizar símbolos e rituais para expressar os valores culturais.

Esse tipo de estratégias afeta de maneira explícita a cultura da escola e seu compromisso com a mudança educativa.

### ***A modificação da cultura e da organização da escola***

A cultura da escola constitui o principal suporte sobre o qual se apoiará o desenvolvimento do currículo. Os valores, as normas, os modelos de aprendizagem, as atitudes dos

professores, as relações interpessoais existentes, as expectativas mútuas, a participação de pais e alunos e a comunicação que existe na escola entre todos os membros da comunidade educacional são os elementos que determinam o tipo de projeto que a escola vai elaborar e a orientação a ser seguida em relação ao currículo.

A reforma da educação especial e o avanço de sentido de escolas mais inclusivas supõe, ao mesmo tempo, uma transformação da cultura das escolas. A mudança para uma cultura educacional em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito às diferenças, a participação dos pais e a incorporação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Uma mudança que potencialize a colaboração entre os professores e que defenda a flexibilidade e a busca conjunta de soluções diante dos problemas apresentados pelos alunos.

### ***Um compromisso com a mudança***

As escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e o tipo de estratégias que se deve impulsionar. A mudança de cada escola deve partir de sua cultura própria e orientar-se no sentido de sua transformação. Por esse motivo, nem todas as escolas partem da mesma posição. Há escolas mais tradicionais, com uma organização mais hierárquica, em que os professores trabalham de forma individual e na qual predomina a exigência acadêmica. Outras têm mais experiência na educação de alunos com problemas, apresentam uma organização mais flexível e seus professores são mais cooperativos para resolver os problemas. Um terceiro tipo de escolas está distante dos dois modelos, visto que elas não têm nenhum projeto específico e nenhuma coerência interna. Só a partir das condições reais de cada escola, é possível melhorar a organização interna e contribuir para criar uma cultura mais favorável à mudança educacional.



Em qualquer das situações, a mudança não é uma tarefa simples. Por um lado, como mostra Furlan (1991), é necessário manter uma tensão constante entre a pressão da organização para manter a continuidade de seu passado e de suas práticas e a busca de novas formas de desenvolvimento que permitam responder às novas situações. Por outro lado, é preciso enfrentar as turbulências que se produzem quando se tenta mudar o estabelecido. São tensões que se produzem em todos os níveis da escola: pessoal, organizacional, técnico e micropolítico (Ainscow, 1995). É nessa dinâmica inevitável que podem ocorrer as mudanças mais duradouras, desde que se levem em conta os ritmos das mudanças educacionais e as condições que operam em cada uma de suas etapas. Dessa forma, surge uma nova cultura, que valoriza as vantagens das mudanças para os professores. Nessa situação, os professores se sentem estimulados na realização de seu trabalho e se consideram mais capazes para ensinar em sua classe a todos os alunos.

### O contexto da sala de aula

As mudanças sociais e culturais, a flexibilidade organizacional, a possibilidade de adaptar o currículo e a preparação dos professores devem contribuir, finalmente, para que todos os alunos participem do processo de aprendizagem junto com seus colegas da mesma idade. Dessa forma, o trabalho do professor na sala de aula converte-se em um fator fundamental, não apenas porque pode desenvolver um currículo acessível a todos os alunos, mas também porque sua experiência influenciará posteriormente as atitudes de outros professores, na elaboração dos projetos da escola e na avaliação dos pais sobre a experiência concreta de uma classe integradora.

O trabalho do professor em sala de aula deve partir da compreensão de como os alunos aprendem e de qual é a melhor forma de lhes ensinar. Na concepção construtivista da aprendizagem escolar, esta é entendida como o processo de ampliação e de transformação dos esquemas de conhecimento prévios do alu-

no devido à sua atividade mental construtiva. Um dos princípios básicos de tal concepção é que, para a compreensão e a explicação dos processos de ensino e aprendizagem, é preciso levar em conta a relação que se estabelece entre o professor, o aluno e o conteúdo da aprendizagem. É esse “triângulo interativo” que permite explicar o que ocorre quando um aluno aprende determinados conteúdos devido à ação instrutiva de seu professor. Desse ponto de vista, o ensino é entendido como o processo de ajuda prestada à atividade construtiva do aluno. Quando o ensino é eficaz, a ajuda adapta-se às possibilidades do aluno.<sup>3</sup>

Com relação ao aluno, é preciso levar em conta três fatores envolvidos em seu processo de aprendizagem: os conhecimentos prévios, a atividade mental construtiva e a motivação para aprender. Do ponto de vista do professor, são dois os fatores básicos que influem no processo de ensino e aprendizagem: o mecanismo de influência educativa que pode exercer para possibilitar que o aluno construa novos conhecimentos e suas expectativas em relação à aprendizagem de seus alunos. Finalmente, do ponto de vista do conteúdo, é preciso considerar especialmente sua estrutura e sua coerência interna para favorecer aprendizagens significativas.

A tarefa do professor na classe integradora deve partir desse enfoque e avaliar particularmente as características dos alunos com problemas de aprendizagem. São alunos com maiores dificuldades para organizar seus conhecimentos, para ativar seus esquemas, para comunicar-se com seus colegas e professores e, conseqüentemente, para compartilhar significados e atribuir um sentido à sua aprendizagem. São alunos que apresentam sérias limitações em seu desenvolvimento metacognitivo e em sua capacidade para transferir suas aprendizagens (Campioni, Brown e Ferrara, 1982). A partir dessa perspectiva, o professor deve ser capaz de organizar e estruturar os conteúdos do currículo para ajudar tais alunos a aprender de forma ativa e significativa. As experiências de aprendizagem que apresenta a seus alunos com mais dificuldades não podem ignorar que o objetivo, também para eles, é

que completem seus esquemas de conhecimento, que deem sentido às suas aprendizagens e que avancem, pouco a pouco, no controle de estratégias que os ajudem a aprender por si mesmos. Nesse processo, é previsível que a passagem do controle da aprendizagem do professor para o aluno, que permitirá a este interiorizar as novas competências e realizar a tarefa por si mesmo, ocorra de modo mais lento e incompleto. Também é necessário que o professor compartilhe com esses alunos o significado da aprendizagem e utilize os sistemas de comunicação necessários para que tal interação se produza.

Finalmente, é preciso que o professor planeje a metodologia na sala de aula de tal maneira que os colegas também sejam um poderoso estímulo para a construção dos conhecimentos, seja mediante o trabalho em grupos cooperativos, seja mediante a ação tutorial por parte de outro aluno com maior nível de conhecimentos. O êxito desse tipo de programa depende, em grande medida, do conhecimento e do respeito mútuo. A sensibilidade e a compreensão dos outros aumenta com o reconhecimento e a valorização das diferenças, e não com sua ignorância (Maras e Brown, 1992). Em todo esse processo, em que o conhecimento mútuo, a aceitação, a interação e o trabalho coletivo entre colegas que são claramente diferentes estão profundamente inter-relacionados, não se pode perder de vista a dimensão afetiva e a autoestima dos alunos com deficiência. Por essa razão, é importante não esquecer três características que asseguram resultados mais positivos a tais relações:

1. Muitas das atividades conjuntas devem ser cuidadosamente planejadas.
2. Deve haver oportunidades para a cooperação.
3. O professor deve estar vigilante e a uma certa distância.

Uma correta avaliação da situação e das experiências dos alunos com deficiência aponta para a necessidade de saber o que eles próprios pensam e sentem. Ou seja, é preciso perguntar-lhes sobre suas preferências, por seus

sentimentos e pelos problemas que encontram no âmbito escolar. Um estudo de Anderson e Clarke (1982), em que foram entrevistados jovens com alguma deficiência, entre 15 e 18 anos, ressaltou a insatisfação dos estudantes acerca do controle sobre suas próprias vidas:

1. Ignorância quanto à sua condição de pessoa com deficiência.
2. Impotência para planejar a transição entre a escola e a vida adulta.
3. Preparação inadequada para a independência, a escolha e a responsabilidade na vida diária.

A situação de cada pessoa com deficiência é única. Consequentemente, não se trata de estabelecer critérios gerais para o ensino dos alunos com algum tipo de deficiência, mas de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos que são escolarizados. É importante que os professores estejam atentos às relações que esses alunos estabelecem nos momentos de trabalho e nos momentos de lazer, às atitudes que manifestam em relação a seus colegas e às que os colegas mostram em relação a eles. É necessário observar e perguntar, analisar e ouvir.

Não é fácil realizar todas essas tarefas quando a educação não pode restringir-se aos alunos com maiores problemas de aprendizagem, mas deve estender-se a todos os alunos da turma. Alguns fatores que foram expostos no item anterior – preparação dos professores, mais recursos e material de apoio, flexibilidade organizacional e melhores condições de ensino – facilitam enormemente a solução dos problemas. Contudo, não há dúvida de que, no fim das contas, é um conjunto de “bons professores” que torna possível o ensino integrador em uma escola integradora. Quais são as características dos bons docentes? O estudo realizado em 1993 pela OCDE em dez países, publicado posteriormente por Hopkins e Stern em 1996, destacou seis aspectos mais relevantes:

1. O compromisso: a vontade de ajudar todos os alunos.

2. O afeto: a comunicação de entusiasmo e carinho aos alunos.
3. O conhecimento da didática da matéria ensinada: a facilidade para tornar simples a aprendizagem.
4. O domínio de múltiplos modelos de ensino: a flexibilidade e a habilidade para resolver situações imprevistas.
5. A reflexão: a capacidade de refletir sobre a prática.
6. O trabalho em equipe: o intercâmbio de iniciativas entre colegas.

Os bons professores manifestam-se com mais facilidade nas escolas que dispõem das condições adequadas para apoiar o esforço de cada professor e para criar um ambiente de colaboração. As escolas em que trabalham professores desse tipo são as que demonstram que

a integração sem exclusão é um objetivo alcançável.

## NOTAS

1. Esse fato revela a importância de que as crianças surdas frequentem uma escola de integração em que haja outras crianças surdas e na qual se favoreça tanto sua adaptação ao mundo dos que ouvem quanto ao mundo dos surdos. O Capítulo 9 desenvolve mais amplamente esse tema.
2. Uma descrição das pesquisas recentes sobre as escolas eficazes e dos principais estudos dentro do movimento da melhoria das escolas encontra-se no livro de Marchesi e Martín, 1998.
3. A terceira parte do livro de Marchesi e Martín (1998) desenvolve amplamente essa formulação.