

... Cadernos :: edição: 2005 - Nº 25 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes

Hugo Otto Beyer

A escola Flämming, em Berlim, é um marco pioneiro na história da integração (inclusão) escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na Alemanha. Tendo iniciado como uma pequena experiência, acalentada por um grupo de pais de crianças com deficiência, primeiramente na pré-escola, para avançar através do ensino fundamental, consolidou-se como uma experiência que se tornou paradigmática para novas experiências de integração escolar em outros estados alemães. Depois de quase 30 anos, vários princípios pedagógicos decorrem desta experiência: o ensino orientado ao aluno, como base da educação inclusiva; a individualização dos alunos; a individualização da didática; a individualização da avaliação; o sistema de bico-cêntrica; o princípio da comunalidade; o princípio da necessidade; o princípio da proximidade e o princípio da adaptação (conceito da educação especial "subsidiária").

Palavras-chave: Escola Flämming. Inclusão Escolar. Princípios Pedagógicos.

Introdução

O movimento de integração¹ escolar na Alemanha completa cerca de 30 anos de existência. Além de uma breve e isolada experiência na cidade de Munique, em 1973, numa pré-escola montessoriana, em que se desenvolveu a convivência de crianças com e sem deficiência, não se tem outro relato de uma primeira experiência nesta concepção educacional, além da escola Flämming, da cidade de Berlim.

A escola Flämming, ou o modelo Flämming, como esta experiência tornou-se conhecida na Alemanha, foi pioneira na concepção da integração escolar neste país, cujo impacto atingiu dezenas de outras experiências de integração. Trago esta reflexão, dada a importância desta primeira experiência, já que ela se tornou uma inovação educacional de cunho paradigmático para a maioria das experiências que se sucederam. A finalidade deste trabalho não é descrever simplesmente tal experiência-modelo, porém buscar apreender princípios que podem ser importantes para nossa reflexão sobre o momento em que vivemos, no Brasil, as questões da educação especial e das políticas de educação inclusiva.

Este texto diferencia-se de outros dois que já publiquei (Beyer, 2002, 2003) sobre a pedagogia da integração alemã, por deter-se principalmente na análise daquela que é considerada a primeira e mais importante experiência de integração escolar em uma escola alemã. Busco, com este trabalho, fazer uma reflexão em torno desta experiência e elaborar inferências que possam ser trazidas para nosso contexto educacional. A finalidade maior deste trabalho é, assim, verificar quais aspectos podem ser considerados como mais relevantes e inspiradores para a educação especial brasileira. Evidentemente, esta aproximação deve passar pelo crivo da análise crítica, que examine quais aspectos são passíveis de consideração e aproveitamento, face à nossa realidade peculiar, e quais não.

Um pouco de história

Em regra, a idéia de educar crianças com deficiência, buscando corresponder às suas necessidades, tem sido contemplada (ao menos em tese) através da atuação das escolas especiais. A escola de ensino fundamental "Flämming" foi a primeira e mais antiga escola na Alemanha a estabelecer a idéia de educar, conjuntamente, crianças com e sem deficiência, porém sem descuidar de suas necessidades educacionais (STOELLGER, In: Projektgruppe Integrationsversuch, 1988)

O surgimento, formatação e justificativa do projeto de integração da escola Flämming deveu-se, acima de tudo, à iniciativa dos pais. Contra o desconhecimento e oposição de educadores e gestores à idéia da integração escolar, na década de 70, na Alemanha, esse grupo de pais teve sucesso inicial em impor a nova idéia e construir a experiência de integração, primeiramente na escola Flämming (nas 4 primeiras séries), e continua-la na escola "Sophie-Scholl", nas séries do Ensino Fundamental que corresponderiam às de 5ª a 8ª no Brasil.

O trabalho conjunto dos pais com os professores, equipe diretiva e equipe acadêmico-científica da universidade, que acompanhava a experiência, institucionalizou-se, a partir de 1979, tornando-se conhecido como o projeto "experiência de integração na escola de ensino fundamental Flämming". Os autores que descrevem esta experiência ressaltam que a construção de novas formas de ensino não era apenas uma questão pedagógica, porém política, e neste sentido os autores e executores do projeto

sempre tiveram o cuidado de manter vias de interlocução com os gestores educacionais.

Jakob Muth (In: Projektgruppe Integrationsversuch, 1988), um dos principais intelectuais e pesquisadores envolvidos com o movimento alemão de integração, nos apresenta algumas informações relativas à importância da escola Flämning, como escola pioneira deste movimento, as quais passo a apresentar abaixo.

A escola Flämning desenvolveu-se a partir do grupo denominado "grupo terapêutico de pais e filhos", no qual crianças com e sem deficiência viviam, brincavam e eram apoiadas conjuntamente. Já neste grupo, a partir de 1972, não se separava as crianças sem e com deficiência, nem eram classificadas segundo sua deficiência, senão que se seguia o princípio da vida em comum. Este princípio se estabeleceu de tal forma na continuidade da experiência na escola acima, que esta estava aberta às crianças com qualquer tipo e grau de deficiência. A questão crucial não era se a criança poderia participar da escola regular, porém se as condições pedagógicas da mesma seriam suficientes e apropriadas para atender a criança em seu ritmo de aprendizagem.

Assim, na segunda metade da década de 70, a escola que educava conjuntamente crianças com e sem deficiência, inclusive crianças com deficiência mental e com graus mais severos de deficiência, começou a tornar-se conhecida na Alemanha, mesmo contra algumas críticas. Neste momento, o apoio que recebeu do Conselho Alemão de Educação foi muito importante. A recomendação "de que a integração de pessoas com deficiência na sociedade seria uma das tarefas mais urgentes de todo estado democrático" e também de que "a segregação escolar das pessoas com deficiência traz o perigo da sua desagregação na vida adulta" traduziu-se na posição deste Conselho de defender "a integração escolar destas pessoas contra o até então predominante isolamento escolar." (apud MUTH, In: Projektgruppe Integrationsversuch, 1988, p. 21) Em decorrência destas posições, a escola Flämning recebeu um endosso formal do Conselho.

Na opinião de Muth (ibid, p. 21), embora as afirmações do Conselho Alemão de Educação não seriam esquecidas, sem a existência da escola Flämning permaneceriam como meras hipóteses, caso não ocorresse a iniciativa histórica do movimento integrador através desta escola. Outras escolas, em diferentes pontos da Alemanha, receberam o impacto do trabalho pioneiro da escola Flämning e foram influenciadas pelo modelo pedagógico nela construído. Muth (ibid, p. 22), em poucas palavras, resume tudo o que ela significou naquele momento histórico: "Ela se tornou, no início dos anos 80, na 'escola mãe da integração', no âmbito dos países de língua alemã."

Concluo este breve relato histórico com o seguinte testemunho de Christine Nowak (In: Projektgruppe Integrationsversuch, 1988, p. 27), uma das professoras envolvidas no início da experiência de integração na escola Flämning, a respeito da sua decisão em participar de tal experiência:

Com freqüência me perguntavam: Por que naquela época (verão de 1977) você decidiu atender exatamente esta classe? Três razões me motivaram: Inicialmente, o pequeno grupo de alunos, isto é, 15. Em segundo lugar, os entusiasmados pais, que me convenceram a participar da experiência. Porém, o que mais me motivou, foi o pensamento de abandonar as rotinas escolares e entrar em um terreno pedagógico desconhecido. Estes três aspectos estariam incompletos se não mencionasse, também, a ansiedade ou medo, a partir da dúvida se daria cabo de tal tarefa, ainda mais que me faltava, naquele momento, qualquer experiência com crianças com deficiência.

Concepção pedagógica

"Sem mudança na escola de ensino fundamental, não é possível a educação conjunta de alunos com e sem deficiência." Esta é uma das primeiras afirmações que os professores fazem, quando confrontados com a idéia da educação inclusiva. Suas objeções ou reservas quanto a este projeto passam os seguintes aspectos:

- . As turmas de alunos são muito numerosas;
- . Os planos de ensino são pouco favoráveis à inclusão escolar;
- . A formação continuada dos professores deixa muito a desejar;
- . Os alunos são cada vez mais dispersivos em sala de aula;
- . Suas dificuldades de comportamento são cada vez mais freqüentes;
- . Seus desempenhos na leitura, escrita e matemática pioram.

E aí surge a pergunta: "Nesta situação generalizada nas escolas, as crianças com necessidades especiais não seriam melhor atendidas nas escolas especiais?"

Estas são questões levantadas por professores alemães que Maikowski e Podlesch (In: Projektgruppe Integrationsversuch, 1988) apresentam. Estes autores partem da premissa de que não

Projektgruppe Integrationsversuch, 1988) apresentam. Estes autores partem da premissa de que não existe uma lista de critérios que garanta o sucesso da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Isto não quer dizer que não se deva criar determinadas condições para que aconteça uma experiência bem sucedida. Porém, conforme os mesmos autores, tais condições são construídas ao longo do próprio processo, principalmente através do engajamento consciente e dedicado dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar. Assim, em relação à afirmação inicial, uma outra tese deve ser levantada: "A educação conjunta de crianças com e sem deficiência provoca a transformação da escola de ensino fundamental!"

Em princípio, parte-se de reivindicações antigas voltadas para a transformação da escola e da prática do professor. A prática docente ainda acontece a partir de um modelo de aluno ao qual as crianças, em maior ou menor medida, devem se adequar. As crianças que não se aproximem do mesmo ou se "desviem" significativamente devem ser encaminhadas para o educador especial. O professor evita revisar sua prática e ponderar que novos conhecimentos devem ser desenvolvidos, em busca de uma nova forma de lidar com os alunos com necessidades especiais.

No contexto das propostas de educação inclusiva novos princípios pedagógicos devem ser considerados e colocados em prática. Vejamos alguns deles, a maioria testados na experiência da escola Flämning.

Ensino orientado ao aluno, como base da educação inclusiva

Não é o plano de ensino e seu bom desdobramento o que garante a qualidade do ensino, porém uma boa vinculação com o aluno. Alunos com deficiência tendem a rejeitar as tarefas escolares. Uma razão básica é a ansiedade diante do possível fracasso. Outra razão reside no aluno não visualizar qual a importância da aprendizagem escolar para sua vida diária. Interessam-se pelos objetivos estabelecidos pelo professor, quando compreendem que as aprendizagens na escola podem trazer resultados positivos ou significativos para sua vida dentro e fora da escola. Esta situação oportuniza ao professor a chance de ajustar seu ensino pelo estabelecimento de objetivos que sejam interessantes, subjetiva e objetivamente, para o aluno.

Mudanças na atmosfera de trabalho na sala de aula

As experiências de integração escolar demonstram que professores envolvidos nestas experiências oscilam menos (são mais coerentes) em suas práticas, propõem uma variedade maior de atividades em sala de aula, decidem com os alunos algumas das atividades, são menos diretivos em suas aulas, estabelecem um melhor contato emocional com os alunos, cultivam um bom ambiente de sala de aula, expressam mais reconhecimento dos progressos dos alunos. (MAIKOWSKI & PODLESCH In: Projektgruppe Integrationsversuch, 1988, p. 135)

Como pode-se interpretar que esses professores desenvolvem tal perfil? Eles já apresentavam essas características ou as desenvolveram exatamente porque se ocuparam do ensino conjunto de alunos com e sem deficiência? Pode-se ponderar que um professor que, de forma séria e comprometida, ocupa-se do aluno, da sua personalidade e das suas dificuldades, irá também se ocupar mais fortemente consigo mesmo, com suas limitações e, também, com suas capacidades.

Atitudes mudadas dos professores no sistema de bidocência

Toda a classe que se propõe inclusiva deve dispor do suporte de um segundo professor, em regra com formação especializada.² Com isto, torna-se possível uma orientação individual conforme as possibilidades e necessidades de cada criança. O conceito do professor isolado perante a tarefa docente fragmenta-se positivamente diante da possibilidade de compartilhar com outro colega as experiências do cotidiano escolar. Embora esta situação possa provocar ansiedades nos professores envolvidos em tal experiência, constitui também uma excelente oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Devido ao fato de que em geral as limitações quanto aos docentes disponíveis para as escolas públicas sejam freqüentes nas redes de ensino nos municípios e estados brasileiros, parece soar utópico um sistema de bidocência nas classes de inclusão escolar. Porém, pode-se pensar na disponibilidade dos professores das salas de recursos existentes nas redes de ensino. Em vez dos mesmos concentrarem sua prática docente inteiramente nas salas de recursos, poderiam destinar parte da sua carga horária no acompanhamento do professor regente na sala de aula e interagir diretamente com o grupo de alunos.

É importante resgatar o comentário de Glat (2003), no sentido do cuidado em evitar uma "herança clínico-médica" que os educadores especiais, ou que também os professores com formação adicional em educação especial, podem "legar" às escolas regulares, caso chamados a assessorar experiências de inclusão escolar. Glat, no mesmo texto (p. 4), cita Bueno, que alerta para as dificuldades dos professores do ensino especial em "contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende."

Organização do espaço da sala

As classes com alunos com necessidades especiais diferenciam-se das demais classes do ensino regular em muitos aspectos. Em comparação à variedade de recursos didáticos que todo bom professor emprega para contemplar a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, nas classes de inclusão as necessidades especiais de alguns alunos determinam desde cedo os recursos a serem empregados. Isto significa organizar estes recursos levando em conta deficiências específicas, lembrando que tais recursos também podem ser usufruídos pelos demais alunos.

Planos de ensino e currículos individualizados

Para um processo de ensino-aprendizagem em sala de aula que seja verdadeiramente inclusivo, é necessário que se analise devidamente todas as condições e possibilidades de aprendizagem dos alunos. Isto não acontece espontaneamente nem decorre naturalmente dos planos de ensino. Os educadores envolvidos em situações de inclusão escolar estão diretamente confrontados (talvez mais intensamente que outros professores) com a questão da escolha de objetivos de ensino que se adequem aos níveis de desenvolvimento dos seus alunos.

Mesmo levando em conta a diversidade na situação dos alunos com necessidades especiais, não há como estabelecer currículos específicos ou especiais que os contemplem diferencialmente. Permanece como referência o currículo geral, sofrendo, porém, o mesmo adaptações distintas, conforme cada caso. Tais adaptações ocorrem considerando-se alguns critérios:

a) Os objetivos de ensino não são alcançados por todos os alunos ao mesmo tempo. Por exemplo, enquanto alguns deles dominam, em determinado período de tempo, as operações matemáticas básicas, outros precisam de mais tempo, de motivação adicional, de tarefas extras e diversificadas, etc.

b) Crianças com deficiência mental podem ter dificuldade no domínio de conteúdos abstratos; faz-se necessária uma didática que promova a aquisição de conceitos lingüísticos e matemáticos. Na medida em que os professores utilizarem medidas alternativas, os alunos podem atingir níveis de desempenho escolar semelhantes aos dos demais.

c) Caso a criança não atinja os objetivos prescritos para seu nível escolar, propõe-se o trabalho com objetivos do nível anterior.

d) Eventualmente, princípios e objetivos do currículo da escola especial podem ser seguidos no atendimento escolar da criança com deficiência.

Mais importante do que qualquer observação prescritiva do currículo, a ação pedagógica com os alunos com necessidades especiais na escola regular deve contemplar as variadas configurações da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Conhecer as formas particulares de apropriação dos objetivos comuns de ensino por esses alunos sobrepõe a observância estrita dos objetivos de ensino. Lidar com as formas particulares de aprendizagem dos alunos pode significar a elaboração de configurações didáticas as mais variadas, desde as vivências escolares ligadas a temáticas do cotidiano até os conceitos abstratos ou formais.

Nem sempre é possível prever os processos e formas de aprendizagem mais interessantes e eficazes para esses alunos. Não há, neste sentido, um plano ou projeto pedagógico que possa ser preparado com antecedência e que venha a cobrir inteiramente suas necessidades educacionais especiais. Faz-se necessário um envolvimento sensível com os alunos, de forma que sua perspectiva, suas necessidades e possibilidades sejam conhecidas, analisadas e convertidas em um projeto pedagógico com uma proposta didática que corresponda a tais necessidades.

Ampliação das experiências e dos conceitos do projeto de integração escolar na Alemanha

A grande pergunta que se levantou, a partir das primeiras experiências de integração em Berlim, na escola Flämning, passou a ser não mais propriamente de natureza paradigmática, já que a concepção da educação inclusiva ganhava unanimidade, inclusive na comunidade internacional, porém muito mais pragmática. Assim, a questão que passou a ser formulada foi: como, de que forma, com que meios pôr em movimento ações escolares inclusivas?

Possivelmente aí esteja o grande nó da questão. Como atender, à altura, os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, sem ferir os dois princípios mais importantes da educação inclusiva, que são a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais.

A primeira condição – individualização do ensino

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de

pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação.

a) A individualização dos alvos

Uma aula dada num ambiente escolar inclusivo exige dos alunos exatamente o que eles têm capacidade de demonstrar. Nem mais, porém também nem menos. Crianças com altas habilidades ou superdotação podem e devem demonstrar melhor desempenho. Crianças fisicamente sadias podem correr mais rapidamente e pular mais alto do que crianças com limitação ou deficiência física. Deve-se e pode-se esperar que cada criança corresponda às suas capacidades individuais e desenvolva sua própria personalidade. Nós, educadores, devemos ficar contentes quando uma criança se torna o que ela pode vir a ser e obtém o desempenho que esteja ao seu alcance. Mais não podemos exigir dela.

Deste item decorre o seguinte princípio:

Diferentes alvos para diferentes crianças denominamos o princípio de alvos diferenciados na aprendizagem.

Algumas implicações de tal princípio são a necessidade de se projetar um currículo com possibilidade de adaptação diante das dificuldades ou avanços dos alunos, uma proposta de avaliação dos alunos com suficiente flexibilização para promover sua continuidade e progressão escolar, e também a viabilidade de certificações diferenciadas para os alunos ao fim do período escolar (situação prevista em lei3).

b) Individualização da didática

É errado atender crianças em situação de diversidade da mesma maneira. Numa aula "homogênea" todas as crianças são atendidas com os mesmos procedimentos. Todas recebem, sem distinção, os mesmos suportes didáticos. Na aula dentro da proposta inclusiva os alunos recebem, ao contrário, a ajuda diferenciada de que necessitam.

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

Esta ajuda considera o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos. Alguns aprendem com mais facilidade e rapidez, outros com mais lentidão. Alguns precisam de atividades que signifiquem fatores novos de desafio cognitivo, enquanto que outros necessitam de pequenos retornos a conteúdos recentemente aprendidos. Penso, aqui, que os conceitos vygotkianos das zonas de desenvolvimento real e proximal encontram oportuno espaço, já que dimensionam bem as sempre existentes pluralidades nas aprendizagens dos alunos.

c) Individualização da avaliação

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos. Já F. Herbart (apud WOCKEN, 2003, p. 9) escreveu, em 1832, em sua carta pedagógica: "O educador não compara seu educando com outros, porém este consigo mesmo. Não fica satisfeito, caso o educando fique aquém de suas possibilidades, e nem insatisfeito, caso ele avance tanto quanto se estimou que pudesse avançar."

Numa escola inclusiva, a comparação entre os alunos não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado. Dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender.

Guthke (1996) defende a idéia da avaliação que controla a transformação do sujeito, tendo como parâmetro de balizamento a variabilidade individual, isto é, como se encontra a pessoa hoje em sua aprendizagem, tendo em vista suas condições anteriores. Perrenoud (1999) defende o conceito de avaliação formativa, cujo foco mantém-se continuamente atrelado ao monitoramento da aprendizagem e à retroalimentação da mesma.

O sistema de bidocência

A segunda condição importante para uma educação inclusiva não é econômica, ou seja, ela requer investimento financeiro: uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores (um deles em tempo parcial).

Quando uma sala de aula tem um grupo de alunos relativamente homogêneo, em que suas condições de aprendizagem não se diferenciam significativamente, é suficiente um professor. Um "grupo homogêneo" (falar de homogeneidade é um equívoco, já que não há grupo homogêneo, tratando-se de seres humanos ou seres vivos) de alunos pode ser trabalhado por um único professor. Para todos os alunos valem, em princípio, os mesmos objetivos e todos podem ser atendidos com uma metodologia semelhante de ensino. Desta forma o sistema escolar tem se constituído historicamente.

Uma classe inclusiva, ao contrário, é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador.

Os modelos de bidocência ocorrem da seguinte maneira (cito o exemplo na cidade de Hamburgo, conforme explicado por WOCKEN, 2003). O número de crianças em média por sala de aula é de 25. As classes de inclusão que recebem crianças que apresentem dificuldades significativas na aprendizagem, na comunicação (fala) ou na conduta (hiperatividade, agressividade ou isolamento, etc.) têm as vagas destas últimas computadas em dobro, ou seja, das 25 vagas, 6 são reservadas para estas crianças, reduzindo-se o número de alunos em sala de aula para 22, sendo 3 alunos com uma das dificuldades acima (lembro que sua vaga é contada em dobro: $3 \times 2 = 6$).

Quando houver a presença em sala de aula de uma criança que apresente uma das seguintes condições: deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência física, a sua vaga não é contada em dobro, porém vezes 3. Assim, as classes de inclusão se constituem da seguinte forma: ou (a) com 22 alunos no total, sendo 19 crianças sem necessidades especiais e 3 com uma das condições primeiramente citadas; ou (b) 20 alunos no total, sendo 16 crianças sem necessidades especiais, 3 com uma das condições mencionadas no parágrafo anterior, mais 1 com uma das deficiências mencionadas acima ($16 + 3 (6) + 1 (3) = 20 (25)$).

Assim, nas classes de inclusão haverá sempre o número máximo de 4 crianças com necessidades educacionais especiais. Em ambas as situações, caso se multiplique as vagas pelos fatores correspondentes, $\times 2$ no primeiro caso e $\times 3$ no segundo, o número total de alunos corresponderá sempre a 25, a média de alunos nas classes escolares de ensino fundamental na cidade de Hamburgo.

Além desta redução numérica em sala de aula, que evidentemente ajuda a preservar a qualidade pedagógica, há acréscimos específicos nas horas/aula nas classes de inclusão. Assim, para cada classe, onde houver 3 alunos com dificuldades na aprendizagem, na fala ou na conduta, haverá 1 hora diária de atendimento pedagógico especializado, na maior parte das vezes por professor com formação em educação especial. Uma escola que tiver quatro classes de alunos incluídos nessas condições disporá de um professor com 4 horas diárias para atender as classes.

Na outra situação, isto é, das classes com crianças com deficiência mental, visual, auditiva ou física, para cada criança serão computadas 2 a 3 horas adicionais, por semana, de atendimento especializado. Assim, contando-se entre 20 a 30 horas semanais de atuação do professor com formação preferencial em educação especial, a escola poderá contar com o seu trabalho para 10 crianças, podendo atuar semanalmente com até 10 classes, onde houver uma criança com uma dessas condições. Também poderão haver os casos onde em uma turma ocorram as duas situações simultaneamente, ou seja, 3 crianças com dificuldades na aprendizagem, na comunicação ou de conduta, somadas a 1 criança com uma das deficiências especificadas acima. Esta turma contará, então, além do professor regente, com dois educadores especiais que atuarão em períodos alternados.

É importante destacar que tal atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre as crianças com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar no contexto do grupo, procurando atender necessidades eventuais na aprendizagem que os demais alunos possam demonstrar. Cabe também destacar a importância de se fugir a uma prática clínico-terapêutica, pois o conceito de educação especial pressupõe fundamentalmente o ato pedagógico, não o clínico.

A proposta acima é resultado de práticas elaboradas nas escolas alemãs, sendo evidente que servem inicialmente como contraponto para os diferentes contextos educacionais brasileiros. Nossas dificuldades, principalmente de carência de professores, são notórias. Pareceria uma pretensão advogar uma ação docente em classes de inclusão que envolvesse até 3 professores, quando se sabe que em muitas escolas do ensino regular há carência de professores para áreas básicas do currículo.

Assim, na consideração da realidade brasileira haverá restrições quanto ao número de horas extras

de docência especializada. Pode-se pensar na colaboração dos professores que se encontram atuando em salas de integração e recurso. Em vez da ação predominante destes nestas salas, algumas horas semanais poderiam ser empregadas no trabalho concatenado com o professor da escola regular, em sala de aula.

De qualquer forma, as experiências feitas em diferentes países ainda não são condição suficiente para se avaliar os critérios mais apropriados referentes à qualificação pedagógica e ao tempo de permanência de um segundo professor na sala de aula inclusiva. Há, porém, uma certa unanimidade quanto à importância estratégica do princípio da docência, para que o atendimento diferenciado do aluno nas classes inclusivas torne-se viável, com margem razoável de sucesso pedagógico.

O conceito da educação especial "subsidiária"

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

A educação especial que determinados autores da pedagogia da integração alemã projetam orienta-se a partir de quatro princípios fundamentais. Estes são os princípios da comunalidade⁴, da necessidade, da proximidade e da adequação. (WOCKEN, 2003)

a) O princípio da comunalidade

O princípio da comunalidade significa, simplesmente, o ensino comum de crianças com e sem deficiência. Para a educação especial móvel, a educação inclusiva é não apenas o alvo, porém também o meio.

A educação especial móvel reconhece o primado da educação inclusiva. Esta coloca-se fundamentalmente contra todo processo de separação. As instituições e escolas especiais são sempre espaços educacionais alternativos, em termos metafóricos, "próteses educacionais" (WOCKEN, 2003). As escolas especiais existem, em relação ao ensino regular, numa relação subsidiária, ou seja, elas não devem ter uma existência própria. A existência das escolas especiais não pode ser justificada a priori, senão que como contraponto necessário em alguns casos às escolas regulares.

Ao se considerar o princípio da comunalidade, volto à questão básica, já comentada anteriormente, da razão para se defender a educação comum das crianças com e sem necessidades especiais. Pergunto, então, por que incluir as crianças com necessidades especiais na escola regular? Há, primeiramente, uma resposta de natureza bastante pragmática: elas não vivem numa sociedade especial. O lugar em que elas vivem é na sociedade de todos nós, que temos tantas coisas em comum e também particularidades e diferenças. Todos, sem distinção, nos aproximamos em alguns aspectos e nos distanciamos em outros.

Se o lugar de convivência das crianças com deficiência é o mundo do qual todos participamos, por que isolá-las no período de aprendizagem escolar? Implicitamente, e isso acompanha em realidade toda a história do ensino dessas crianças, encontra-se a posição de que elas não podem ou não conseguem aprender como as demais crianças. Porém, elas de fato não conseguem aprender, como as demais, ou não aprendem ou aprendem com limitação porque nós, educadores, projetamos desta forma a sua aprendizagem? A dificuldade está numa real limitação ou antes no cerceamento que os educadores sempre fizeram em relação à sua aprendizagem, por presumirem que elas não poderiam dar conta das demandas do ensino?

Possivelmente a resposta correta somente possa ser derivada da conjugação dos fatores, isto é, às dificuldades decorrentes das limitações na aprendizagem soma-se a expectativa da difícil aprendizagem desses alunos.

b) O princípio da necessidade

Junto ao princípio da comunalidade, há um outro princípio, de igual importância, que é o princípio da necessidade e que se correlaciona com o conceito das necessidades educacionais especiais.⁵ Tal princípio tem a ver com as necessidades educacionais de alunos com deficiência ou com limitações definidas. Significa a reivindicação de que todos os alunos recebam uma educação apropriada às suas necessidades.

Este direito não deve ser subestimado. Também não deve ser sacrificado em nome do atendimento comum na escola regular ou do princípio da comunalidade. O direito à educação comum, isto é, à inclusão escolar, não é de forma alguma um valor maior do que o direito ao atendimento educacional adequado, conforme as necessidades dos alunos. Infelizmente, em algumas experiências de inclusão não se têm dado uma justa consideração a este princípio.

Do princípio da comunalidade deriva o "imperativo" de que as crianças com e sem necessidades especiais devem ser educadas conjuntamente; do princípio da necessidade, o "imperativo" de que todos

especiais devem ser educadas conjuntamente; do princípio da necessidade, o imperativo de que todas as crianças devem ser educadas de acordo com suas necessidades e possibilidades. Ambos princípios se encontram dialeticamente interligados. O desafio da educação inclusiva consiste em atribuir o devido peso a ambos princípios e mantê-los numa relação de equilíbrio, isto é, possibilitar a educação comum, sem descuidar o atendimento aos alunos em suas necessidades educacionais especiais.

c) O princípio da proximidade

O atendimento educacional e terapêutico dos alunos com limitações estruturais e funcionais foi provavelmente o discurso ou a lógica de maior força para sustentar a existência das escolas especiais. Falou-se, durante muito tempo, sobre a necessidade da escola especial para o aluno com deficiências mais graves (moderadas ou severas). Em muitos casos, o fator de decisão do encaminhamento para o ensino especial nem dependia da definição da intensidade da deficiência, porém da mera suspeita ou identificação da mesma.

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

d) O princípio da adaptação

A ênfase na educação comum poderia conduzir a um atendimento educacional indiferenciado, ou à ausência de uma pedagogia diferenciada. Para que a ênfase na educação inclusiva não signifique a desconsideração das necessidades específicas da criança esta proposta deve garantir a presença e atuação docente que a situação requer. A educação inclusiva não pode significar, assim, o esvaziamento da atuação pedagógica especializada com os alunos em processo de inclusão. A partir das políticas públicas da educação inclusiva, a grande questão é como transformar em prática escolar aquilo que é defendido como concepção e como lei. Ou seja, quais ações são necessárias para que os alunos com necessidades as mais diversificadas possam freqüentar as escolas regulares, porém tendo garantidas estratégias e processos de ensino que contemplem tais necessidades.

Referências

- BEYER, H. O . Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002.
- _____. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, SP, v. 9, n. 2, p. 163-180, 2003.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 2001. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, DF, 14 de set. de 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- GLAT, R. Grupo de trabalho sobre currículo e educação inclusiva. Texto recebido via internet, 2003.
- GUTHKE, J. Dynamisches testen: zur Psychodiagnostik der intraindividuellen variabilität. Göttingen: Hogrefe, 1996.
- MAIKOWSKI, R. & PODLESCH, W. Bausteine für eine integrative Didaktik. In: Projektgruppe Integrationsversuch, Weinheim: Beltz Verlag, 1988.
- MUTH, J. Die Flämmering-Grundschule im Kontext der Ausbreitung integrativer Schulen. In: Projektgruppe Integrationsversuch, Weinheim: Beltz Verlag, 1988.
- NOWAK, C. Ein neuer Weg: Behinderte Kinder in der allgemeinen Schule. In: Projektgruppe Integrationsversuch, Weinheim: Beltz Verlag, 1988.
- PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- STOELLGER, N. Annäherung na eine integrative Schule – ein Leseleitfaden. In: Projektgruppe Integrationsversuch, Weinheim: Beltz Verlag, 1988.
- WOCKEN, H. Die Zukunft der Sonderpädagogik. Texto recebido via internet, novembro de 2003.
-

Notas

1 Cabe destacar que neste país faz-se uso corrente da expressão "integração escolar", porém com a concepção paradigmática que corresponde aos enfoques conceituais característicos do projeto de inclusão escolar ou educação inclusiva. Por esta razão, apesar de consciente das distinções de concepção entre ambas as expressões, as usarei com certa liberdade e de forma alternada no corrente texto.

2 No Brasil, a Resolução CNE/CEB nº 2 (2001) sinaliza para o provimento de professores capacitados e especializados, "os primeiros podendo lidar com alunos com necessidades especiais nas classes comuns, desde que comprovem o domínio de conteúdos sobre educação especial em sua formação, os segundos desempenhando funções estratégicas na implementação de projetos de integração escolar. desde que

acompanhamento pedagógico e metodológico na implementação de projetos de integração social, desde que tendo formação em cursos de licenciatura em educação especial ou estudos de pós-graduação em áreas específicas da educação especial.” (BEYER, 2002, p. 164)

3 Confira Art. 16 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001.

4 “Comunalidade” foi a expressão que encontrei para “Gemeinsamkeit”, na língua alemã, e que significa ter coisas em comum, viver juntos, compartilhar situações comuns, etc.

5 No inglês, encontramos a consagrada expressão “special educational needs”, cunhada pela comissão presidida por Mary Warnock, na Inglaterra, na década de 1970. Alguns autores europeus (na Espanha e na Alemanha) já empregam a expressão “necessidades específicas”, por entenderem que ela denota de forma mais adequada a situação dos alunos que precisam receber atendimento pedagógico diferenciado. Foge-se, com isto, da conotação estigmatizadora que a expressão “especiais” encerra neste contexto.

Correspondência

Hugo Otto Beyer - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS/FACED.
E-mail: hbeyer@sogipa.esp.br

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2005 - Nº 25 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**