Secretaria de Educação Especial

Esplanada dos Ministérios,

Bloco L, 6º andar, Gabinete

Cep: 70047-901 - Brasília-DF

Telefone: 0800 61 61 61

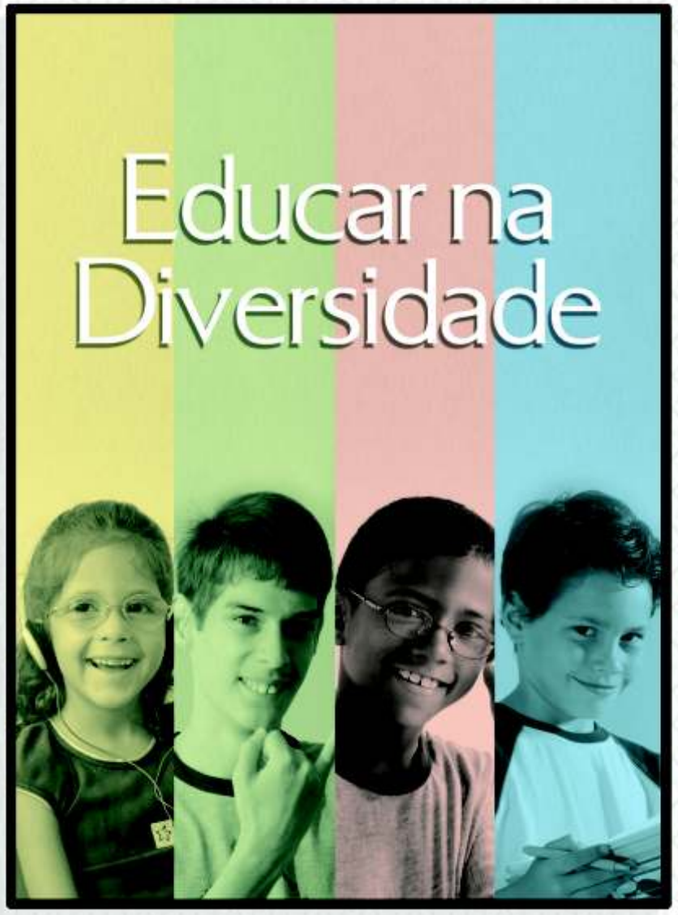
E-mail: seesp@mec.gov.br

www.mec.gov.br

Ministério da Educação

Governo Federal

Educar na Diversidade



Material de Formação Docente

2006

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário Executivo
José Henrique Paim Fernandes

Secretária de Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

Material de Formação Docente

2006

Ficha Técnica

Secretária de Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

Departamento de Políticas de Educação Especial
Cláudia Maffini Griboski

Coordenação Geral de Planejamento da Educação Especial
Martha Tombesi Guedes

Revisão Técnica e Adaptação da 1ª Edição
Windyz B. Ferreira

1ª Edição - 2003
Tiragem: 2.000

2ª Edição - 2005
Tiragem: 15.000

3ª Edição - 2006
Tiragem: 15.000

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Duk, Cynthia
Educar na diversidade : material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006.
266 p.

1. Educação para a diversidade. 2. Educação inclusiva. 3. Professor de educação especial. 4. Formação de professores. I. Brasil. Secretaria de Educação Especial. II. Título.

CDU 37.017.7

CRÉDITOS

- Coordenação Geral do Projeto: Ministério da Educação do Brasil
- Elaboração e Execução do Projeto: Secretaria de Educação Especial / MEC Brasil
- Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina / Coordenação de Educação Especial
- Ministério da Educação do Brasil / Secretaria de Educação Especial

Ministério da Educação do Chile / Coordenação Nacional de Educação Especial

- Ministério da Educação e Cultura do Paraguai / Diretoria de Educação Especial
- Ministério da Educação e Cultura do Uruguai / Administração Nacional de Educação Pública, Conselho de Educação Primária
- Assessoria Técnica: Escritório Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe (UNESCO - Santiago, Chile)
- Edição do material: Cynthia Duk

AGRADECIMENTOS

Os representantes dos Ministérios da Educação dos países integrantes do MERCOSUL agradecem a cooperação da Organização dos Estados Americanos (OEA) que possibilitou a execução deste Projeto. Da mesma forma, agradecem a cooperação técnica do Escritório Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe (UNESCO – Santiago, Chile).

Agradecimentos à direção, ao corpo docente, funcionários pais e alunos das escolas participantes:

Argentina: Escola nº. 14 – “Juan Martin de Pueyrredón”; Escola nº. 19 – “Florencio Balcarce”; Jardim de Infância nº. 3; Escola nº. 12 – “República del Paraguay; Escola nº. 17 – “Dr. Luis José Chorroarín”.

Brasil: Escola Municipal Bernardo Franco Baís; Escola Municipal Dr. Eduardo Olímpio; Escola Municipal Coronel Antonino; Escola Estadual Adê Marques; Escola Estadual Vilmar Vieira Matos.

Chile: Escola Palmeras de Limahuida; Escola Valle Del Choapa; Escola Villa Los Naranjos; Escola Clemencia Villaroel; Microcentro Rural Pluma de Oro.

Paraguai: Escola Graduada nº. 384 – Capitán Pedro Juan Caballero; Escola Graduada nº. 458 – Mal. Francisco Solano López; Escola Graduada nº. 4695 - Niño Jesús; Escola Graduada nº. 1447 – Cerro Corá; Escola nº. 5681 – Fracción Amistad.

Uruguai: Escola Urbana nº. 78 ; Escola Urbana nº. 24 ; Escola Urbana nº. 276; Escola Urbana nº. 148 ; Escola Urbana nº. 355 e Escola Urbana nº. 226.

De modo especial, agradecemos à Sra. Rosa Blanco, especialista da UNESCO e aos consultores de cada um dos países participantes por sua colaboração no desenvolvimento do Projeto e na elaboração do material:

Argentina: Letícia Grosso e José Maria Tomé;

Brasil: Antônio Carlos do Nascimento Osório, Ivonete Bitencourt Antunes Bittelbrunn e Fabiana Oliveira;

Chile: Alida Eugenia Salazar Urrutia e Maria Paulina Godoy Lenz;

Paraguai: Bernardita Nuñez de Arrieta e Concepción Gallo;

Uruguai: Bessie Pisciottano e Rodríguez José Ayala Malo;

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, pudemos testemunhar a universalização da educação básica na América Latina e a conseqüente expansão das redes públicas de ensino. No novo panorama educacional, a formação docente para inclusão constitui um dos maiores desafios para construir sistemas educacionais inclusivos que constituem o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todo(a)s.

Reconhecendo a importância fundamental do papel do(a) docente no desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, coordenou o Projeto *Educar na Diversidade nos Países do Mercosul*, que envolveu os Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai e vinte e cinco escolas distribuídas igualmente nestes países.

Um dos principais produtos deste projeto foi a publicação do Material de Formação Docente *Educar na Diversidade*, que hoje constitui o elemento chave na implementação do projeto brasileiro de formação de professores e professoras preparado(a)s para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus estudantes. O compromisso da Secretaria de Educação Especial com o apoio à organização de sistemas educacionais inclusivos está, portanto, na base desta iniciativa, que é o *Projeto Educar na Diversidade* disseminado no âmbito do Brasil.

Inserido no *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade*, o projeto de formação docente, ajuda a consolidar a política nacional de educação inclusiva através da formação de educadores das escolas dos municípios-pólos em todas as regiões do país.

Iniciado em 2005, o projeto é realizado numa ação conjunta entre o governo federal, estadual e municipal, que desenvolvem ações de formação de 15.000 docentes nas escolas que aderiram ao projeto. Desta forma, com a expansão da formação estaremos contribuindo para aumentar as oportunidades de acesso, permanência e participação educacional e social de todas as crianças, jovens e adultos com ou sem deficiências e que enfrentam barreiras para participação e aprendizagem.

Claudia Pereira Dutra
Secretaria de Educação Especial

ÍNDICE

Introdução

Projeto Mercosul

Módulo 1 – PROJETO EDUCAR NA DIVERSIDADE

Material de Estudo: Formando docentes para educar na diversidade

Unidades de Aprendizagem:

1.1 Quais são suas expectativas nesta formação?

1.2 Definindo formas de avaliação

1.3 O que sabemos sobre a aprendizagem?

Módulo 2 – O ENFOQUE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Material de Estudo: O enfoque da educação inclusiva

Unidades de Aprendizagem:

2.1 Assumir as diferenças na escola

2.2 Pertinência cultural

2.3 Alunos de comunidades indígenas

2.4 Eqüidade de gênero

2.5 Como as crianças se sentem?

2.6 Atitudes de aceitação e respeito à diversidade

2.7 Escola especial ou escola comum?

2.8 Em direção a sistemas educacionais inclusivos

Módulo 3 – CONSTRUINDO ESCOLAS PARA A DIVERSIDADE

Material de Estudo: Construindo escolas inclusivas

Unidades de Aprendizagem:

3.1 Uma gestão para a mudança

3.2 A liderança na escola

3.3 Mudar práticas

3.4 Um projeto educacional para a diversidade

3.5 Monitoramento e avaliação da mudança

3.6 Trabalhando colaborativamente para resolver problemas na escola

3.7 Colaboração entre a escola e a família

3.8 Criando redes de apoio

3.9 O novo papel da Educação Especial no contexto dos sistemas educacionais inclusivos

Módulo 4 – AULAS INCLUSIVAS

Material de Estudo: A aula como contexto de desenvolvimento do estudante

Unidades de Aprendizagem:

4.1 Tornar a aprendizagem mais significativa para todos

4.2 Estratégias de respostas à diversidade

4.3 Aprendizagem cooperativa

4.4 Trabalho colaborativo entre duplas

4.5 Ensino da língua escrita

4.6 Expectativas dos docentes

4.7 Estilos de aprendizagem

4.8 Resiliência e auto-estima

4.9 Apoio à aprendizagem dos aluno(a)s

4.10 Flexibilização do currículo

4.11 Melhoria das condições de ensino e aprendizagem

4.12 Avaliação da aprendizagem

4.13 Participação ativa da família

4.14 Colaboração entre docentes e profissionais do atendimento especializado

INTRODUÇÃO

O material de formação docente *Educar na Diversidade* da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, aqui apresentado, foi organizado para apoiar o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. O material ajuda as escolas a se desenvolverem em direção a organizações educacionais para todo(a)s e apóia o desenvolvimento profissional dos docentes para responderem à crescente diversidade na sala de aula.

Professores e professoras têm um papel fundamental na construção de escolas para todos e, para realizarem sua função social como educadore(a)s, devem adquirir habilidades para refletir sobre as prática de ensino em sala de aula e para trabalhar em colaboração com seus pares a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais especiais têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade.

Combatendo a desigualdade e exclusão no sistema educacional na América Latina

Refletindo o movimento mundial de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, os países integrantes do MERCOSUL – Brasil, Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai - têm realizado esforços para aumentar o acesso de crianças, jovens e adultos à educação básica de qualidade. Apesar disso, persiste a desigualdade de oportunidades tanto na distribuição como na qualidade da oferta educacional entre os diferentes estratos sociais, entre a zona rural e a zona urbana e entre escolas públicas e privadas. Da mesma forma, continuam existindo grupos sociais excluídos educacionalmente, segregados ou recebendo educação de qualidade inferior, como acontece com freqüência na educação de pessoas com deficiência, membros de populações nativas ou das comunidades quilombolas brasileiras.

Outro fator importante de exclusão educacional e que deve ser considerado pelas políticas públicas no desenvolvimento de cultura, política e práticas inclusivas nas escolas diz respeito à desigualdade educacional entre gênero, o qual embora não ocorra no âmbito do acesso à educação nos sistemas educacionais brasileiros, é visível nos índices de permanência e resultados escolares, que em alguns países afeta mais as meninas e, em outros, os meninos.

Objetivo do Projeto *Educar na Diversidade*

Para apoiar o desenvolvimento e avanço de práticas de ensino inclusivas nas escolas das várias regiões do país, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, lançou o Projeto de Formação Docente *Educar na Diversidade*, no qual o material de mesmo nome está sendo utilizado. O projeto tem como objetivos:

- Desenvolver escolas para TODOS através do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas a fim de combater a exclusão educacional e social e responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem existentes nas escolas brasileiras,

- Formar e acompanhar docentes de 144 municípios-pólo para o uso de metodologias de ensino inclusivas nas salas de aula das escolas da rede regular de ensino,

- Preparar gestores, equipe de apoio e a comunidade escolar em geral, incluindo os familiares, para apoiar o desenvolvimento docente para a promoção da inclusão escolar,

- Transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos, no qual o processo de aprendizagem seja colaborativo, continuo, valorize e responda às diferenças humanas,

- Formar rede de intercâmbio e disseminação de experiências inclusivas bem sucedidas a fim de fomentar o engajamento de novos educadore(a)s no processo de transformação do sistema educacional brasileiro.

Foco nos estudantes com necessidades educacionais especiais em risco de exclusão

Em consonância com o movimento da Educação para Todos, o *Projeto Educar na Diversidade* tem como foco principal os estudantes com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos e alunas que estão constantemente sob o risco de serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. A ação de formação docente envolve, portanto, a oferta de subsídios teóricos e práticos sobre a educação inclusiva e, durante as oficinas de formação, os professores e professoras são preparados para ensinar de forma mais ativa e participativa. Em uma escola inclusiva, os estudantes têm voz e são ouvidos, apóiam os colegas e são apoiados no processo de aprendizagem, realizam tarefas na classe através do trabalho colaborativo e, juntos, compartilham o que aprenderam entre si e entre os membros da comunidade escolar.

Alinhado com o princípio da inclusão, no âmbito deste projeto os gestores e gestoras da escola são preparadas para consolidar um projeto político-pedagógico que seja comprometido com a educação de qualidade para todos. Desta forma, o projeto prepara o docente para entender, desenvolver e usar metodologias de ensino a partir das quais os conteúdos curriculares são abordados de forma diferenciadas com a finalidade de responder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes e prepara o gestor(a) para apoiar o desenvolvimento docente na promoção do sucesso escolar de todo(a)s na escola. Neste projeto, portanto, estamos construindo escolas que matriculam e acolhem todas as crianças da comunidade indiscriminadamente incluindo aquelas que são pessoas com algum tipo de deficiência e exigem uma proposta pedagógica que responda as necessidades educacionais especiais de todo(a)s os estudantes.

Um maior nível de eqüidade no contexto educacional implica avançar em direção à criação de escolas que promovam a educação na diversidade, entendida como recurso para a melhoria da qualidade educacional e fonte de enriquecimento humano. Segundo o princípio que norteia o *Marco de Ação da Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade,* (Salamanca, 1994), todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou

sociais – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais – o que constitui importante desafio para os sistemas escolares. Para que as escolas tenham condições de enfrentar este desafio, todos os profissionais da área educacional e, em especial, os docentes precisam contar com ajuda e apoio em caráter permanente que possibilitem a participação contínua em atividades de formação bem como de assessoramento ao desenvolvimento da prática docente.

Em face desta situação, os países integrantes do MERCOSUL vêm incentivando a adoção de reformas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade e da eqüidade do setor educacional, o que significa oferecer oportunidades educacionais de qualidade para todos, seja quais forem as condições sociais, culturais e características individuais dos estudantes. No Brasil, o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial reafirma este compromisso com este projeto nacional e a formação de uma rede de disseminação e intercâmbio desta experiência nos municípios brasileiros.

O Projeto Brasileiro

O Projeto *Educar na Diversidade*, como vimos, visa contribuir para o processo de melhoria da qualidade de ensino e da eqüidade na educação através do desenvolvimento de escolas inclusivas e da formação docente para a inclusão com vistas a responder à diversidade educacional dos estudantes, possibilitando a superação das barreiras à aprendizagem e a participação social. Para garantir a disseminação nacional das políticas e práticas inclusivas nas escolas brasileiras, a Secretaria de Educação Especial/MEC produzirá e publicará materiais baseados na experiência brasileira que subsidiarão as secretarias de educação e as escolas de todo o país na implementação de ações que garantirão a sustentabilidade.

O projeto desenvolvido entre julho 2005 e dezembro de 2006 está estruturado em frentes de ação:

(1) Frente de Implantação (2005)

Desenvolve-se através de duas ações, quais sejam, a ação de formação de multiplicadores indicado(a)s pelas secretarias de educação dos estados e municípios e a ação de formação de gestores e docentes das escolas participantes do projeto.

1.1. Oficina de multiplicadore(a)s

A primeira ação foi realizada através de oficinas de formação de multiplicadore(a)s, organizada e coordenada pela Secretaria de Educação Especial/MEC. Durante as oficinas, os multiplicadores das secretarias de educação têm a oportunidade de conhecer o material, sua estrutura e o modo como deve ser utilizado nas oficinas de formação nas escolas, através da participação em atividades orientadas pelos princípios da prática de ensino inclusiva, isto é, aprendizagem ativa; negociação de objetivos; demonstração, prática e feedback; avaliação contínua e apoio mútuo (vide Módulo1).

Nesta fase foi criada uma rede virtual nacional dos participantes das oficinas, a qual tem como função apoiar o desenvolvimento da educação inclusiva localmente, estimular a reflexão sobre a prática de sala de aula e a colaboração entre todo(a)s envolvidos através do compartilhamento sistemático de experiências via relatos de histórias que acontecem nas escolas.

1.2. Oficina de formação docente

A segunda ação foi realizada através de oficinas de formação de gestores e docentes organizadas e coordenadas pelos multiplicadore(a)s das diversas secretarias de educação que aderiram ao projeto. Durante estas oficinas, os multiplicadores apresentaram o projeto e o material Educar na Diversidade, as competências dos envolvidos no processo, e em particular, disseminaram através de experiências práticas as estratégias de ensino inclusivas que devem ser utilizadas pelos docentes na sala de aula.

O material *Educar na Diversidade* constitui a base principal da formação continuada e em serviço de 40 horas. Durante as oficinas os docentes vivenciam a aprendizagem dos conteúdos curriculares (formal e informal) através de práticas de ensino inclusivas adquirindo e desenvolvendo, desta forma, uma nova percepção da ação docente como um fator fundamental para promover a aprendizagem efetiva de todos os seus aluno(a)s e de seu valioso papel neste processo.

(2) Frente de Desenvolvimento, Disseminação e Expansão (2006)

Esta frente desenvolve-se durante o ano de 2006 através de ações interdependentes, quais sejam, a ação de consolidação do projeto através do desenvolvimento, da disseminação do material e das práticas de ensino inclusivas para a comunidade escolar e da expansão planejada e gradual da formação docente para todos os professores e professoras das escolas.

Em acordo com a abordagem metodológica adotada e a fim de garantir a sustentabilidade das ações do projeto nas escolas envolvidas assim como de assegurar sua expansão futura, cada escola é orientada para constituir um *grupo coordenador do projeto dentro da escola*, o qual é constituído por pelo menos seis membros da comunidade escolar, incluindo o Diretor(a) e o Vice-Diretor(a), o Coordenador(a) Pedagógico e três Professores, sendo que um deles deve ser vinculado à área de educação especial (professor da sala de recurso, professor itinerante, etc.). O Grupo Coordenador de cada escola é responsável por planejar, implementar e acompanhar em parceria com o multiplicador das secretarias de educação, as ações que serão implementadas em cada unidade escolar.

2.1. Consolidação das práticas de ensino inclusivas na sala de aula

Durante esta fase, espera-se que os docentes que participaram das oficinas na primeira fase do projeto estejam utilizando práticas de ensino inovadoras e aplicando os princípios que as orientam como práticas inclusivas. Aqui é fundamental que o Grupo Coordenador do projeto na escola estimule e apóie os docentes a compartilharem experiências de sala de aula e novas estratégias de ensino que foram bem sucedidas para responder às necessidades educacionais especiais de qualquer estudante que enfrenta barreira para aprendizagens educacionais.

2.2. Oficina de multiplicação das práticas de ensino inclusivas dentro da escola

Estas oficinas devem ser planejadas, organizadas e coordenadas pelos membros da *equipe coordenadora do projeto nas escolas* e contar o apoio das secretarias de educação do estado e do município, assim como com a parceria do multiplicador. Durante estas ações os membros do grupo coordenador e os docentes envolvidos na primeira fase do projeto, devem realizar gradualmente, ao longo do ano, oficinas para o uso de metodologias de ensino inclusivas para todos os professore(a)s da escola, assim como para pais e colaboradores (parceiros da comunidade) a fim de envolvê-los no processo educacional de todos os estudantes.

2.3. Expansão: Oficina de multiplicação na região e rede escolar

Nesta fase, as secretarias de educação dos municípios–pólo têm um papel relevante na disseminação do projeto e apoio à implementação das ações nos vinte municípios de abrangência e para outras escolas da rede de ensino no seu município durante o ano de 2006. A ação do *grupo coordenador* também deve ser planejada, organizada e coordenada

pelos membros da equipe coordenadora do projeto nas escolas e ter o apoio da secretaria de educação do estado e do município, assim como com a parceria do multiplicador.

Esta frente também prevê a realização de oficinas de formação dos professore(a)s de 30 horas, durante as quais são abordados conteúdos específicos do processo educacional e práticas de ensino que considerem necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência (ex. deficiência física e neuromotora, surdez, altas habilidades/superdotação e alunos cegos e com baixa visão). Cada tema deverá ser abordado em módulos curtos ou longos, os quais devem ser trabalhados no formato de oficinas de práticas de ensino inclusiva, durante as quais as estratégias inclusivas do material de formação docente Educar na Diversidade devem ser aplicadas. Com esta ação, o projeto visa garantir que as escolas se responsabilizem para que os estudantes com necessidades educacionais especiais que sejam pessoas com deficiências ou altas habilidades e se comprometam a identificar e oferecer o apoio necessário para garantir sua participação na escolarização em condições de igualdade.

(3) Frente de Acompanhamento, Apoio e Coleta de Dados (2006)

Esta frente desenvolve-se ao longo de 2005 e 2006 através de ações conjuntas entre multiplicadores das secretarias da educação e das equipes de coordenação do projeto nas escolas. Os multiplicadores são colaboradores e devem apoiar de forma sistemática as escolas e docentes no desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas através de visitas regulares às unidades escolares. Durante estas visitas, os multiplicadores devem realizar coleta de dados (relatos e história de sucesso) através de observação de sala de aula, entrevistas informais e formais (estruturadas, planejadas), questionários e outros instrumentos que sejam considerados apropriados. A coleta de informações nas escolas deve ter como foco a busca de dados relevantes sobre mudanças implementadas nas práticas da escola (gestão) e de sala de aula (metodologia de ensino) no que diz respeito a responder à diversidade existente no contexto escolar e devem incluir relatos de experiência de sucesso relevantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Metodologia do Projeto

Respondendo às diretrizes da *Declaração de Salamanca* e refletindo algumas experiências internacionais[1], o Projeto *Educar na Diversidade* constitui um projeto-piloto que adota a metodologia da pesquisa-ação, a partir da qual se promove "uma intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real e um estudo próximo sobre os efeitos de tal intervenção" (Cohen e Manion 1994, p. 186[2]). No nosso caso, o 'mundo real' são as escolas dos municípios-pólo que participam do projeto e, dentro destas, as práticas de ensino nas salas de aula regular. Na pesquisa-ação o formador, o grupo coordenador do projeto na escola e o docente se tornam também investigadores da própria prática e, juntos, buscam identificar 'problemas' a serem eliminados e encontrar colaborativamente formas para abordá-lo. No projeto Educar na Diversidade o problema-foco de nosso estudo é a *necessidade urgente de desenvolvimento de respostas educacionais eficientes à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem nas suas salas de aula através de práticas de ensino inclusivas nas escolas de rede publica,* a fim de garantir a aprendizagem bem sucedida de todo(a)s estudantes.

[2] Cohen, L e Manion L, Research Methods in Education (4ª Ed). London: Routledge. 1994, p. 186[2] detalhes em . www.iie.min-edu.pt/proj/inclusivas/acontecimentos1.htm. Na Inglaterra, o projeto XXX foi implementado entre 2000 e 2003. Mais detalhes em www.manchester.ac.uk/include.

[1] Portugal implementou um projeto nacional semelhante ao Brasileiro entre 1996-1999 e um segundo entre 2000 – 2002.

O Projeto Mercosul

O presente material sobre formação docente é o principal produto do Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL", desenvolvido na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, entre 2000 e 2003. O projeto foi financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e contou com o assessoramento técnico do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, da UNESCO (UNESCO/ Santiago, Chile).

Os países integrantes do MERCOSUL têm realizado esforços, com vistas à aumentar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica. Porém, persiste a desigualdade de oportunidades na distribuição e na qualidade da oferta de educação entre os diferentes estratos sociais, entre a zona rural e a zona urbana e entre escolas públicas e escolas privadas. Da mesma forma, continuam existindo grupos de excluídos, de segregados ou que recebem educação de qualidade inferior, como no caso de crianças com deficiência ou originárias de populações nativas. Quanto à questão de gênero, embora não haja diferenças no que se refere ao acesso à educação, estas ocorrem em termos de índice de permanência e de resultados escolares, o que em alguns países afeta as meninas e, em outros, aos meninos.

Em face desta situação, os países integrantes do MERCOSUL vêm incentivando a adoção de reformas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade e da eqüidade do setor educacional, o que significa oferecer oportunidades educacionais de qualidade a todos os alunos, seja qual for a sua condição social, cultural e suas características individuais. Os princípios que embasaram tais reformas educacionais são coerentes com os compromissos de Educação para Todos, adotados na Conferência Mundial de Jomtien, (1990) e, posteriormente, ratificados no Foro Mundial de Educação para Todos, Dakar 2000.

Um maior nível de eqüidade implica avançar em direção à criação de escolas que eduquem na diversidade e que entendam esta como fonte de enriquecimento e de melhoria da qualidade educacional. Segundo o princípio que norteia o Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, (Salamanca, 1994), todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais – o que representa importante desafio para os sistemas escolares.

O desenvolvimento de escolas que recebam todas as crianças da comunidade, inclusive crianças com algum tipo de deficiência, demanda significativo grau de transformação na sua proposta pedagógica, e no funcionamento atual das escolas, a fim de atender a diversidade das necessidades educacionais dos alunos. Para que tenham condições de enfrentar este desafio, os profissionais da área educacional, em especial os docentes, precisam contar com ajuda e apoio em caráter permanente, mediante atividades de formação e assessoramento. Por este motivo, as estratégias fundamentais do Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL, foram o assessoramento e a formação centrados na escola, além da elaboração de materiais de suporte para tais processos de formação.

O Projeto foi desenvolvido em um total de vinte e cinco escolas (cinco em cada país), com a finalidade de promover a incorporação do enfoque da educação inclusiva e o desenvolvimento de estratégias de resposta à diversidade dos alunos. O início das atividades de formação nas escolas teve como ponto de referência o material de formação docente da UNESCO – Necessidades Especiais em Sala de Aula - já que um dos objetivos iniciais do Projeto era adequar

e enriquecer com experiências dos países do MERCOSUL.

O Projeto surgiu para dar resposta a uma necessidade evidenciada em todos os países do MERCOSUL, relativamente às dificuldades dos docentes em atender à diversidade educacional dos alunos, em especial no caso das escolas que integravam crianças com necessidades educacionais especiais. Teve um caráter demonstrativo, pelo que se selecionaram cinco escolas em cada país, que representavam distintas realidades em termos de diferenças culturais, socioeconômicas e de localização geográfica; escolas rurais, escolas urbano-periféricas.

O objetivo geral do Projeto era desenvolver processos e materiais de formação, para promover escolas abertas à diversidade e que assegurassem aprendizagem de qualidade para todos.

Os objetivos específicos foram:

- definir um conjunto de critérios e estratégias de formação centrados na escola;
- desenhar, aplicar e validar um conjunto de materiais de apoio aos processos de formação de recursos humanos; e
- promover o intercâmbio de experiências realizadas nos diferentes países.

O modelo de formação adotado no Projeto visa a superação do problema da escassa transferência da aprendizagem adquirida pelos docentes nos processos de formação, nas aulas. Por este motivo, o projeto deu ênfase à formação centrada na escola, comprometendo todos os seus atores com um projeto educacional que tenha como eixo central, de caráter transversal, a resposta à diversidade de necessidades educacionais dos alunos. Deste modo, pretende-se que todos os docentes e a comunidade educacional compartilhem critérios comuns que garantam a coerência e a continuidade do processo educacional dos alunos e o desenvolvimento institucional. Neste contexto, os princípios orientadores da formação e adotados no Projeto foram os seguintes:

- partir dos saberes e práticas das escolas, recuperá-los, analisá-los e enriquecê-los em função das modificações necessárias para dar resposta à diversidade;
- oferecer espaços e ferramentas que permitam a atuação das escolas na formulação de estratégias para sua transformação;
- envolver os docentes das escolas participantes do Projeto na elaboração, revisão e validação dos processos e materiais de formação;
- promover permanente intercâmbio entre os assessores do Projeto e as escolas, para partilharem e enriquecerem experiências;
- estabelecer compromissos interinstitucionais com recursos humanos da educação especial que colaborem com as escolas regulares, envolver tais profissionais nos processos de formação e na elaboração dos materiais; e
- desenvolver processos de formação e materiais compatíveis com os princípios e as estratégias metodológicas que se pretende promover nas escolas e salas de aula.

Fases do Projeto

O Projeto consistiu de três fases fundamentais:

Primeira fase

Criação das condições básicas para o desenvolvimento do Projeto, a partir das seguintes atividades:

- Sensibilização e negociação com as autoridades locais, para comprometer seu apoio e garantir o adequado desenvolvimento do Projeto.
- Seleção de dois assessores de cada país, como suporte ao Projeto, sendo um, da área de educação básica e outro de educação especial, responsáveis pelas atividades de formação e assessoramento nas escolas e de elaboração do primeiro rascunho do material. Estabeleceu-se um perfil para a seleção e contratação desses profissionais, os quais deveriam reunir certas características, dentre as quais: espírito de liderança e capacidade de inserção nas escolas; formação universitária, com experiência de trabalho em escolas e atividades de pesquisa; não tivessem vínculos administrativos com os ministérios de educação.
- Incentivos às escolas. Diversos incentivos foram concedidos às escolas pelos países participantes do Projeto, tais como, mobiliário, material didático e outros.

- Avaliação inicial de cada escola. Foi elaborado um questionário para coletar dados quantitativos e qualitativos, com a finalidade de identificar a situação inicial de cada escola, em relação aos cuidados com a diversidade e a educação inclusiva. A análise dos dados serviu de base à programação das atividades de assessoramento e formação voltadas para as escolas.

- Oficina de capacitação para assessores e coordenadores do Projeto. Exercida em conjunto pela especialista Rosa Blanco e pela consultora Cynthia Duk, do Escritório Regional de Educação da UNESCO (UNESCO/Santiago). Esta atividade teve duplo objetivo: de um lado, a atualização quanto à temática da educação inclusiva e, de outro, o desenvolvimento das estratégias necessárias ao desempenho do papel de assessor e formador nas escolas integrantes do Projeto em cada país. A formação baseou-se no material da UNESCO: "Necessidades Especiais em Sala de Aula".

Cada país foi representado pelos dirigentes dos setores de educação especial dos Ministérios de Educação, e de educação básica em alguns casos, e por dois consultores de cada país, contratados para prestar assessoramento nas escolas envolvidas no projeto. Um objetivo fundamental da Oficina foi o de que os participantes vivenciassem e aplicassem as estratégias de assessoramento e formação que em seguida teriam que utilizar no exercício de suas funções no contexto do projeto. Por este motivo, coube às coordenadoras da UNESCO, durante os três primeiros dias, conduzir a oficina, para apresentação das estratégias a serem utilizadas, sendo que, nos dois últimos dias, os participantes, em pequenos grupos, prepararam e levaram a cabo as atividades correspondentes aos respectivos conteúdos. Ao término de cada atividade, foi realizada uma avaliação de desempenho das coordenadoras e de todo o grupo.

O encontro encerrou-se com uma análise da situação do projeto em cada país e uma projeção quanto ao futuro da experiência, identificando as prioridades de melhora, as estratégias e os meios necessários para avançar na direção desejada.

Segunda fase

Ao longo do segundo ano, realizaram-se oficinas de formação nas escolas, com a utilização do material de formação docente da UNESCO – Necessidades Especiais em Sala de Aula, com vistas a identificar os conteúdos a serem adaptados, bem como os novos temas e conteúdos a serem incluídos no novo material para atendimento das necessidades e dos interesses das escolas. Para tanto, a UNESCO forneceu às escolas vinte exemplares do material em espanhol e cinco em português. Em decorrência das atividades de formação realizadas nas escolas, os consultores elaboraram um primeiro rascunho do material. Vale destacar que, embora a idéia inicial fosse adaptar e ampliar o material da UNESCO, o processo foi ampliado, com a elaboração de novos materiais de estudo e muitas unidades novas, mantendo-se, porém, não apenas a concepção original, os princípios e a estrutura do material, mas várias unidades com algumas adaptações.

Terceira fase

No início do terceiro ano, procedeu-se a uma revisão do material elaborado por cada um dos países, tarefa que esteve a cargo de uma consultora e de uma especialista do Escritório Regional da Educação da UNESCO. Em decorrência desse processo, compatibilizou-se e estruturou-se o conjunto de materiais, incorporando-se modificações tanto no material de estudo como nas unidades de aprendizagem. Com a finalidade de validar o material, foram realizadas oficinas de formação nas distintas escolas integrantes do projeto, o que permitiu identificar as alterações eventualmente necessárias para que esse material se tornasse de fato significativo e útil para os docentes dos países do MERCOSUL. Após este processo de validação foi preparada a versão definitiva do presente material.

MÓDULO 1

Índice deste módulo

Guia

Material para Estudo: Formando docentes para educar na diversidade

Unidades de Aprendizagem:

1.1 Quais são suas expectativas nesta formação?

1.2 Definindo formas de avaliação

1.3 O que sabemos sobre a aprendizagem?

Guia

Este material de estudos constitui uma introdução ao material de formação docente *Educar na Diversidade*, elaborado e aplicado no contexto do Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL. Este módulo explicita como os material do Projeto foi concebido, sua concepção e como deve ser utilizados. O material oferece várias estratégias de aprendizagem já utilizadas com sucesso em inúmeros outros países tanto no hemisfério Norte como no Sul para ajudar os docentes a desenvolverem a sua reflexão e a uma prática pedagógica inclusiva, as quais podem ser utilizadas no ensino de crianças, de adolescentes e jovens e de adultos.

Cada módulo oferece conteúdos teóricos e práticos para estudo, os quais auxiliam o docente na aquisição ou no desenvolvimento sobre seu conhecimento na área de educação inclusiva. Cada módulo apresenta uma série de unidades de aprendizagem através das quais os docentes vão se familiarizando com as estratégias de ensino inclusivas e desenvolvendo habilidades para aplicá-las na sala de aula para ensinar onconteúdo curricular formal e informal a todos os estudantes.

Desta forma, o material *Educar na DIversidade* serve de orientação ao docente, ao gestor(a) e aos educadore(a)s em geral – assim como profissionais de áreas afins que apóiam o desenvolvimento das escolas e o sucesso educacional dos estudantes – para apoiar os processos de tomada de decisões quanto à organização da sala de aula, à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos e alunas e a importância de se conhecer as necessidades e interesses de cada aprendiz para responder às mesmas de forma efetiva e inclusiva.

A leitura do presente material e a coragem de desafiar as práticas de ensino excludentes que são características dos sistemas educacionais tradicionais constituem o inicio de uma caminhada de desenvolvimento profissional e de combate à exclusão social através da promoção de escolas e salas de aula inclusivas.

MATERIAL DE ESTUDO

Módulo 1

Formando docentes para educar na diversidade

I. Introdução

As reformas educacionais e a resposta à diversidade das necessidades educacionais dos alunos e alunas brasileiros exigem novas aptidões em termos de formação docente. Hoje todos os países têm ações dirigidas à formação e atualização de professores e professoras, porém, estudos demonstram certo consenso quanto ao fato de, em geral, ainda serem poucas as mudanças nas práticas de ensino que podem ser consideradas significativas assim como não houve melhoria relevante na qualidade da aprendizagem[2] para a maioria dos estudantes. Algumas razões podem explicar tal situação, tais como, o fato de que as ações de formação tendem a ter caráter pontual, acontecem em períodos muito curtos, não considera as necessidades dos docentes e, na maioria das vezes, está desvinculada das práticas educacionais em escolas reais. Isto significa que a formação docente ainda é pensada como um processo 'externo' ao trabalho dos professor(a) e não se fundamenta na recuperação ou análise da prática pedagógica dos educadores.

A maioria dos docentes formou-se e continua sendo formada com base em uma perspectiva tradicional homogeneizadora da ação docente que se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, os quais tendem a não apresentar relevância social tanto para a escola como para o estudante. Da mesma forma, a formação inicial e continuada de professore(a)s se caracteriza por uma relação pobre com os problemas e as situações enfrentadas pelos docentes nas suas práticas de sala de aula ou na vida escolar. Uma formação com tais características, portanto, não cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes no que tange ao seu papel e função de educador e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas.

Ensinar constitui a atividade principal na profissão do docente e por isso deve ser compreendida como uma 'arte' que envolve aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais preparam o docente para resolver novas situações ou problemas emergentes no dia a dia da escola e da sala de aula. Considerar o docente como "eterno aprendiz" é um dos princípios que orientaram a elaboração deste material de formação.

No campo da educação, está instalada há anos a polêmica sobre se os docentes precisam ter mais teoria (conhecimento científico) ou mais prática (conhecimento pedagógico).

Atualmente, os avanços no campo da educação evidenciam que ambos os conhecimentos são necessários, pois somente o conhecimento dos conteúdos das disciplinas (currículo) não garante que os estudantes aprendam, assim como apenas uma boa metodologia de ensino ou gestão da aula tampouco asseguram a aprendizagem dos conteúdos programáticos. A docência é e deve ser entendida como uma atividade com complexidade maior do que somente os processos de 'ensinar a aprender', uma vez que a docência implica, segundo Mauri (2002) em:

- *Aquisição e desenvolvimento da capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica:* o professor(a) deve ser capaz de inovar cotidianamente a partir de sua experiência de sala de aula, com o objetivo de aperfeiçoar e desenvolver sua prática de ensino,

[2] UNESCO (2000) Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe.

mediante processos de reflexão e pesquisa da própria ação. A aprendizagem da prática reflexiva exige que as atividades de formação dos docentes levem em conta as características dos contextos nos quais eles intervêm e os problemas reais que enfrentam na sua prática. A reflexão e análise da prática baseiam-se em uma permanente construção da realidade, o que implica contínua interação entre os conhecimentos que o docente possui e a realidade na qual atua,

- *Desenvolvimento da habilidade para trabalhar em equipe com outros docentes e profissionais:* o trabalho colaborativo visa a elaboração de um projeto educacional conjunto, que assegure coerência e continuidade à ação educacional que cada docente desenvolve na instituição educacional,

- *Reconstrução critica do papel da educação na nova sociedade do conhecimento e da informação:* no atual contexto da globalização, os docentes terão de formar-se tanto no domínio dos recursos de informação quanto em habilidades sociais, cognitivas e lingüísticas que lhes permitam responder criticamente à mudança. A formação em valores éticos e morais é também fundamental para contribuir com a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de sociedades mais justas.

À estas habilidades devem ser acrescidos conhecimentos, aptidões e atitudes para fazer face à diversidade; ou seja, os professores e professoras devem estar preparados para trabalhar com meninos e meninas procedentes de diferentes contextos sociais e culturais e com diferentes níveis de capacidade e ritmos de aprendizagem, a fim de garantir a participação, a aprendizagem e o sucesso escolar de cada um.

II. Princípios orientadores da prática de ensino inclusiva

Este material tem como finalidade auxiliar os professores e professoras na reflexão e revisão de suas concepções e práticas educacionais, atitudes em relação aos estudantes e crenças sobre os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, visando transformar as práticas de ensino em sala de aula a partir da participação em oficinas de formação para o uso de práticas de ensino inclusivas que respondam de forma mais efetiva às necessidades educacionais dos estudantes e à diversidade nas escolas.

Uma característica fundamental do material e da metodologia de ensino aqui proposta para desenvolver as atividades de formação é que os docentes possam durante a formação vivenciar as estratégias que irão aplicar com seus alunos e alunas na classe. Neste contexto, entende-se que constitui um grande desafio garantir o apoio ao docente para que ele(a) possa se responsabilizar por seu próprio processo de aprendizagem e não ter medo de assumir riscos ao inovar as práticas de ensino. No processo de mudança desencadeado durante a formação é fundamental garantir a ajuda e o apoio do multiplicador à equipe de coordenação do projeto dentro da escola e aos docentes.

A diversidade regional existente no contexto educacional brasileiro é significativa e não pode ser ignorada, por isso, o presente material adota uma série de *princípios*[3] , os quais se aplicam a todas as situações educacionais porque criam *maiores possibilidades de aprendizagem* em qualquer contexto educacional. Esses princípios são:

- **Aprendizagem ativa e significativa**

Abordagens que encorajam os participantes (docentes, estudantes, pais/mães) a envolver-se em atividades de aprendizagem.

[3] UNESCO, 1993: Conjunto de materiais para formação de professores “Necessidades Especiais em Sala de Aula”.

Os métodos ativos de aprendizagem implicam que os participantes (de um curso, oficina ou classe) trabalhem cooperativamente para desenvolver capacidades, conhecimentos e adquirindo habilidades para resolver conjuntamente problemas. Além de serem estratégias de aprendizagem mais agradáveis, as mesmas ajudam cada participante a transpor barreiras e superar temores gerados pelas mudanças introduzidas pelo trabalho cooperativo e apoio mútuo.

Na formação docente as atividades e metodologias de ensino-aprendizagem propostas neste material destinam-se a promover participação ativa dos docentes em seu processo de revisão e aprendizagem de práticas de ensino inovadoras e inclusivas, assim como construir novos conteúdos de aprendizagem a partir de seus conhecimentos e experiências anteriores.

- **Negociação de objetivos**

Abordagens em que as atividades consideram as motivações e interesses de cada participante.

Cada participante possui idéias, motivações, experiências e expectativas próprias. Assim, sempre que possível, o docente deve criar situações em que cada estudante pode fazer suas escolhas, estabeleça suas próprias prioridades, as quais podem ser modificadas após as leituras, apoio ou participação nas atividades.

Na formação docente os professores e professoras possuem necessidades e prioridades pessoais que, na medida do possível, devem ser consideradas durante a formação para que a aprendizagem se torne mais significativa e relevante. Assim, é importante que, no início dos cursos de formação, cada participante estabeleça seus próprios objetivos de aprendizagem e que haja um processo de negociação, para que os objetivos sejam compartilhados pela maioria dos integrantes do grupo.

- **Demonstração, prática e feedback (retroalimentação)**

Abordagens em que se propõem modelos práticos, demonstra-se a sua aplicação/uso e se oferecem oportunidades para haver uma reflexão sobre as mesmas.

Numa aula inclusiva, a demonstração do que se espera que os alunos e alunas realizem é fundamental para garantir que a orientação do professor(a) esteja clara para todos. Quando o estudante 'vê' na prática o que o professor(a) pede para ser realizado, isto aumenta as chances de participação do aluno(a). Da mesma forma, quando o estudante recebe feedback (comentários) do professor(a) e colegas sobre o que realizou, isto o ajuda a rever sua própria aprendizagem, assim como emitir sua opinião sobre a mesma.

Na formação docente diferentes estudos têm mostrado que a combinação dessas três estratégias facilita a introdução de novas formas de trabalho nas escolas. Por este motivo, durante o processo de formação nas oficinas os docentes têm a oportunidade de observar diferentes métodos e estratégias, de vivenciar e aplicar as mesmas, assim como de emitir e receber comentários sobre o processo realizado.

- **Avaliação permanente**

Abordagens que promovem a investigação e a reflexão como meios de revisão da aprendizagem.

Numa classe inclusiva é importante que os participantes estabeleçam seus objetivos, avaliem seus progressos, ou seja, avaliação contínua é uma forma de manter estudante e

docente informados sobre o que foi/está sendo adquirido durante a escolarização. Para o docente, o acompanhamento regular das aquisições de cada aluno(a) assegura o empenho na melhoria da prática pedagógica.

Na formação docente a participação ativa no processo de aprendizagem implica também a possibilidade da auto-regulação de tal processo, o que significa que os docentes, se responsabilizem pela avaliação de seu progresso individual e do processo de formação. Essa avaliação permanente permitirá introduzir as mudanças necessárias à otimização da aprendizagem e à participação de todos.

- **Apoio e colaboração**

Abordagens que ajudam os indivíduos a correrem risco, tentarem alternativas que sejam mais efetivas ao processo de ensino e aprendizagem.

O sistema educacional tradicional tem se caracterizado pela individualização do processo de ensino e aprendizagem. Na abordagem inclusiva o apoio constitui um elemento significativo do processo escolar, particularmente nas atividades realizadas em sala de aula. Aprender e resolver tarefas pode gerar tensão, a qual pode se tornar uma barreira à aprendizagem. O apoio entre os pares ajuda a combater a tensão e cria um ambiente mais responsivo à aprendizagem e sucesso.

Na formação docente quando existe apoio e colaboração nas atividades a serem realizadas durante as oficinas, a aprendizagem se torna mais eficaz, além de incentivar aos participantes a assumirem riscos maiores uma vez que se sentem apoiados pelo facilitador ou pelos colegas. O presente material inclui várias atividades e estratégias destinadas a promover colaboração e apoio mútuo durante as oficinas.

Embora este material esteja estruturado em uma seqüência de módulos e unidades, o mesmo deverá ser utilizado de maneira **flexível** em função das diferentes necessidades dos participantes (docentes/aluno(a)s/pais) e das características de estados, municípios e outros contextos. Ao usar o material, o multiplicador das oficinas selecionará as unidades, conteúdos e atividades disponíveis no conjunto do material que melhor se adaptem às prioridades identificadas no contexto em um dado momento.

Particulamente, na formação docente, o material pode ser utilizado em diferentes contextos e tipos de formação:

- Na *formação inicial* dos docentes e outros profissionais, de universidades e institutos de formação.
- Em *cursos e seminários* de formação em serviço, dos sistemas de ensino, universidades e outras instituições da sociedade civil.
- Como material de *auto-formação*, tanto individual quanto em nível da escola em seu conjunto.

É preciso destacar que sempre que se desenvolvam processos de formação nas escolas sem o apoio de um facilitador, será útil constituir uma equipe coordenadora da ação de formação dentro da escola (ou ser designado um docente com perfil de multiplicador) que será responsável pela coordenação das oficinas de formação e acompanhamento dos docentes no desenvolvimento das práticas inclusivas.

III. Conteúdo do material de formação

O *'Educar na Diversidade'* é constituído de quatro módulos, cada um composto de material de estudo e um conjunto de unidades didáticas (exemplo, Unidade 1.1, Unidade 2.3, etc.). Isto é, o formato de cada unidade representa a *estrutura de uma aula* e abrange:

- o tema da aula (conteúdo curricular);
- o objetivo da aula (o que o estudante deve aprender/desenvolver/demonstrar);
- as atividades (as tarefas que devem ser realizadas durante a aula)
- as questões para avaliação

Embora o conteúdo do material de formação seja centrado em temas e assuntos pertinentes a educação e abordagens inclusivas, o formato de cada unidade deve servir de modelo ao professor(a) para ensinar o conteúdo do currículo escolar (formal e informal) na sua sala de aula. Esta estrutura de aula participativa ajuda o envolvimento e a participação de todos os estudantes exatamente porque sabem o que devem realizar ou aprender.

Alinhado com o princípio da aprendizagem ativa, cada unidade do material propõe uma série de atividades para construção dos novos tipos de aprendizagem pretendidos, as quais têm as seguintes características:

- Exploração de idéias e experiências relacionadas com o tema que se deseja trabalhar em cada unidade. Isto permite centralizar a atenção no tema e levar a uma conscientização das idéias e concepções anteriores de cada um.
- Atividades para o desenvolvimento dos novos conteúdos, que combinam o trabalho individual com o de pequenos grupos e, depois, a síntese e o compartilhamento com o trabalho comum (plenária).

A metodologia inclusiva contida no presente material cria oportunidades de experimentação das aprendizagens ativas, enriquecendo desta forma o processo individual de aprendizagem tanto do docente como do estudante. Neste contexto, existe uma variedade de estratégias (dinâmicas de trabalho colaborativo) que podem ser aplicadas nas salas de aula regulares. Estas estratégias, contudo, devem ser modificadas em função da situação e das características de cada grupo: são flexíveis!

Como vimos, o *Projeto Educar na Diversidade* tem como foco principal os estudantes com necessidades educacionais especiais e o processo de formação oferece subsídios teóricos e práticos com vistas a instrumentalizar docentes e gestores das escolas participantes do projeto para aplicar as estratégias inclusivas no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas. O Projeto ajuda os professore(a)s a entenderem, desenvolverem e usarem estratégias de ensino diferenciadas quando trabalhando com os conteúdos curriculares e os prepara para:

- conhecer cada estudante individualmente (suas necessidades, habilidades, interesses, experiências passadas, etc),
- identificar necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante e
- planejar as aulas através da utilização de uma didática e de gestão do tempo que permite que todos educandos participem efetivamente da aula,
- identificar as necessidades educacionais dos estudantes.

IV. Estratégias de ensino que promovem a inclusão

A seguir, são apresentadas algumas estratégias que estão em consonância com os *princípios orientadores da prática inclusiva* e que apóiam o multiplicador nas oficinas de formação ou o docente nas salas de aula a implementar mudanças que tornam o processo estratégico de ensino que promovem a inclusão educacional muito mais agradável, participativo e efetivo.

1 - Conhecimento do grupo

Na ***formação de professores*** as atividades nas oficinas devem ser planejadas após proceder-se a uma abordagem inicial dos participantes, a partir da qual é possível identificar seus conhecimentos prévios e idéias, necessidades e expectativas quanto às atividades propostas. Este conhecimento prévio do grupo permitirá elaborar um programa de formação adequado às suas necessidades, o qual será suscetível a modificações em função durante o processo. O conhecimento do grupo implica estabelecer intensa relação de comunicação e de diálogo com cada um dos integrantes. Os meios mais adequados para este conhecimento são as entrevistas, os questionários e as conversas informais. É importante destacar que essa percepção em relação ao grupo não se esgota nesse primeiro contato, mas ao contrário deve constituir uma tarefa habitual ao longo de todo o processo de formação.

Da mesma forma, no ensino em ***sala de aula***, as atividades devem ser planejadas pelo professor(a) levando-se em conta o conhecimento prévio de cada estudante na classe, seus interesses, hobby, habilidades e necessidades. Com estes dados em mãos o docente está mais preparado para planejar aulas que levam em conta os alunos e alunas mais vulneráveis de exclusão, pois poderá pensar formas de estimular o apoio mútuo entre os estudantes e aumentar as chances de aprendizagem, participação nas atividades propostas e respeito às diferenças individuais na sala de aula

2 - Ajuste de expectativas e negociação de objetivos

A abordagem inclusiva é essencialmente participativa e, portanto, considera as perspectivas individuais em qualquer processo de aprendizagem. Assim, tanto para um multiplicador das práticas de ensino inclusivas como um professor(a) que utiliza estas práticas na sala de aula com seus aluno(a)s é importante negociar com o grupo todo o plano de trabalho ou de aula elaborado, isto é, os participantes podem contribuir oferecendo dados sobre suas expectativas e prioridades, as quais devem ser sempre que possível contempladas no plano.

A negociação constitui um recurso valioso na abordagem inclusiva pois faz com que os participantes se sintam motivados e se comprometam mais ao sentirem que suas inquietações e preferências são levadas em conta. Como conseqüência deste processo, os objetivos e conteúdos estabelecidos inicialmente pelo multiplicador(a) ou pelo docente podem ser modificados para que todos os membros do grupo se sintam representados.

Na ***formação de professores*** é importante que o multiplicador(a) ajuste as expectativas dos participantes em relação ao que se pode esperar das atividades de formação e ofereça clareza ao estabelecer o que será abordado no contexto da formação e a razão pela qual tais temas foram privilegiados. Por exemplo, a oficina de formação deve trabalhar com a gestão do tempo através da realização de atividades que são planejadas de forma ativa, demonstradas para que todos saibam o que se quer que seja realizado e organizada em passos e tempo para a consecução da tarefa. Esta abordagem de formação do professor(a) o ajuda a desenvolver uma nova perspectiva sobre o planejamento da aula e o ensino do conteúdo curricular para garantir a participação de todos os estudantes na classe.

Na ***sala de aula*** é fundamental a participação do aluno com relação à definição do conteúdo curricular a ser trabalhado, à clareza acerca do que o docente quer que seja realizado durante a atividade, por que tal atividade será realizada e a participação no trabalho colaborativo em grupo, garantindo desta forma um maior envolvimento e uma aprendizagem mais significativa para o estudante.

3- Criação de um ambiente agradável para a aprendizagem

Um aspecto fundamental para a aprendizagem é a existência de um clima acolhedor e prazeroso na sala de aula. Pesquisas têm demonstrado que os alunos e alunas aprendem melhor em um ambiente positivo, no qual as relações de apoio e cooperação, a valorização do outro, a confiança mútua e auto-estima, constituem fatores essenciais à aprendizagem efetiva. Daí a importância de garantir que os docentes em processo de formação para a inclusão vivenciem tal clima, a fim de que possam incorporar esta dimensão do processo educacional à sua prática de ensino.

Na oficinas de ***formação de professore(a)s ou nas salas de aula,*** portanto, é importante que sejam aplicadas estratégias que promovam o conhecimento e a interação entre os membros do grupo e sirvam para "quebrar o gelo" inicial, especialmente quando os docentes são oriundos de escolas diferentes. A apresentação dos participantes pode ser realizada de formas distintas, mas deve sempre ser planejada para garantir que todos participem. No decorrer dos trabalhos, então, a aplicação de dinâmicas de grupos e a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa criam um ambiente propicio à interação e à aprendizagem prazerosa. Com este objetivo em mente, o multiplicador(a) ou o docente deverá considerar os seguintes elementos:

- *ter altas expectativas quanto à contribuição que todos podem oferecer ao grupo:* expectativa alta quanto à capacidade de aprender e contribuir para a aprendizagem do colega gera um ambiente positivo favorece o desenvolvimento da auto-estima.

- v*alorizar o conhecimento e contribuição de todos os participantes e oferecer comentários positivos e construtivos:* é importante evitar situações nas quais são emitidos juízos negativos que impliquem desclassificação. Quando houver discordância ou conflito entre membros do grupo, o facilitador da oficina ou o docente deve adotar uma atitude de respeito, mediação e conciliação.

- *ouvir atentamente as opiniões de todos e ajudar os integrantes do grupo a expressarem sem temor suas idéias:* para fomentar a participação, é preciso que o facilitador considere e aprecie às perguntas, sugestões, opiniões e comentários de todos os integrantes do grupo.

- *estimular os participantes a assumir riscos em sua aprendizagem:* é uma forma de transmitir segurança e ânimo no desenvolvimento das atividades.

- *divertir-se:* a aprendizagem não precisa ser um processo difícil ou desagradável, ao contrário, deve constituir um entretenimento através da utilização de estratégias participativas, interessantes e desafiadoras para todos.

- p*ossibilitar a escolha*: dentre várias atividades propostas, os participantes devem poder escolher aquelas que mais correspondam às suas expectativas, ritmos e estilos de aprendizagem.

- *organizar o espaço físico* de modo a criar um ambiente agradável que favoreça a interação, participação e a colaboração entre os pares.

4 - Utilização de estratégias variadas na formação docente.

Atender às diferentes necessidades educacionais, aos interesses e estilos de aprendizagem de cada aluno(a), exige necessariamente a utilização de ampla gama de estratégias de ensino e aprendizagem que os docentes devem experimentar em seus próprios processos de aprendizagem durante as oficinas de formação. A vivência dessas estratégias oferece ao docente a segurança necessária para aplicá-la na classe.

As unidades de aprendizagem do material contemplam uma grande variedade de atividades e estratégias para a aprendizagem dos diferentes temas e conteúdos da educação inclusiva os quais serão abordados durante a formação e, da mesma forma, oferecem as bases para o ensino do conteúdo curricular de forma dinâmica, inclusiva e participativa nas salas de aula. A seguir, algumas estratégias são apresentadas, a fim de que os multiplicadore(a)s selecionem aquelas que considerarem mais pertinentes ao processo de formação docente, em função dos diferentes conteúdos a serem abordados e das características do grupo com o qual está trabalhando.

4.1 - Técnicas de simulação

Nas técnicas de simulação as situações do cotidiano da escola são refletidas de forma hipotética. A simulação de eventos oferece a vantagem de não tratar diretamente dos problemas e conflitos reais existentes na escola ou na sala e aula, o que permite que os participantes mantenham certo distanciamento. Além disso, estas técnicas têm um caráter lúdico, e são particularmente motivadoras para aqueles estudantes que enfrentam barreiras para aprender o conteúdo curricular (ex. com dificuldade de aprendizagem) ou para participar das atividades. A seguir são apresentadas algumas possibilidades desta abordagem:

- **Estudo de caso**

A simulação se desenvolve em torno de um caso extraído da vida real e demonstrado em jornal, filme ou vídeo. O importante é que durante a simulação os aluno(a)s ou docentes se identifiquem, de algum modo, com alguns dos papéis representados na simulação. Isto aumenta as chances de maior participação, facilita a análise da situação e fundamenta o processo de tomada de decisão sobre como enfrentar e superar a situação. Várias unidades do 'Educar na Diversidade' baseiam-se no estudo de casos extraídos das escolas que integraram o projeto do Mercosul e de outras realidades.

- **Role-playing**

Esta técnica é baseada na dramatização de uma situação posteriormente analisada pelo grupo. O docente propõe um 'caso' que interesse ao grupo e solicita aos aluno(a)s que definam algumas características dos respectivos personagens. Escolhem-se os atores que irão representar o caso e o resto do grupo faz o papel de observador ou público. Tão logo encerrada a representação, procede-se a uma análise conjunta da situação, seguida de uma discussão sobre a solução que os atores deram à situação. Tal discussão pode basear-se nas seguintes indagações: a solução proposta é factível? Que modificações seria preciso considerar? Que outras soluções viáveis poderiam ser adotadas? É importante que o facilitador encerre a simulação com um fechamento, que envolva uma reflexão e avaliação do que foi vivenciado.

- **Improvisação**

Diferentes técnicas visando ao desenvolvimento da criatividade e intuição podem ser utilizadas. Uma possibilidade é a criação de histórias a partir de uma série de perguntas dirigidas ao grupo pelo facilitador, como, por exemplo: Quem é? O que faz? Como é? Cada integrante do grupo responde à pergunta que lhe corresponde, o que permite que se construa, em conjunto, uma história ou os personagens.

4.2 – Estratégias de aprendizagem cooperativa

Diversos estudos têm mostrado que a aprendizagem cooperativa provoca repercussões importantes não apenas nas relações interpessoais, mas também na aprendizagem de conteúdos ou resultado escolar. Por outro lado, tais estratégias permitem que os docentes possam dedicar mais tempo aos grupos com maior necessidade de apoio, além de serem particularmente úteis em classes muito numerosas. Estes argumentos justificam a necessidade de utilizar durante o processo de formação docente diferentes estratégias de aprendizagem cooperativa, que os docentes poderão aplicar de imediato em suas aulas.

Na aprendizagem cooperativa verifica-se uma *interdependência positiva* entre os integrantes do grupo, já que cada um deles só conseguirá alcançar seus objetivos (estabelecidos na tarefa) se os demais também o conseguirem. Isto significa que, para aprender de forma cooperativa, não é suficiente organizar as atividades em grupos, mas de forma que todos os envolvidos compartilhem um objetivo comum. Cada participante deve contribuir de acordo com suas possibilidades e capacidade para a realização da tarefa e alcance do objetivo. Neste sentido, toda colaboração é válida para a realização da atividade ou tarefa. Um aspecto fundamental relacionado com os grupos de aprendizagem cooperativa é que estes devem ser heterogêneos, de tal modo que cada grupo deve se constituir de representantes do conjunto da classe.

É necessário que tanto os docentes quanto os aluno(a)s sejam gradualmente ensinados e preparados para o uso das técnicas cooperativas. As abordagens cooperativas oferecem novas possibilidades ao professor(a) tanto em termos da ação docente como de seu desenvolvimento profissional. No primeiro caso, o docente deixa de desempenhar o papel de eixo centralizador do processo de aprendizagem de seus aluno(a)s e, no segundo, as abordagens cooperativas propiciam o aperfeiçoamento profissional dos professores enquanto ensinam.

É importante, porém, combinar atividades de trabalho cooperativo com atividades de trabalho individual. Os métodos que combinam individualização com cooperação parecem ser os mais eficazes, em termos de aprendizagem. Isto, por não exigirem que todos os aluno(a)s trabalhem no mesmo nível, ao mesmo tempo em que não prejudicam o progresso nos objetivos individuais de cada aluno.

- **Grupos de discussão**

Nesta técnica é apresentada uma série de perguntas ou propostas para reflexões que devem ser debatidas em grupos (entre seis e quinze pessoas). Um coordenador deve ser indicado para organizar a discussão, bem como um secretário para registrar as opiniões e conclusões do grupo. A discussão tem importantes repercussões educacionais por permitir detectar conceitos equivocados, clarear idéias e conhecer os valores, atitudes e sentimentos dos participantes. Esta técnica exige várias aptidões:

- *Aprender a ouvir*. Ouvir e ser ouvido é fundamental em toda interação comunicativa. É preciso promover o interesse pelo o que os outros dizem e opinam assim como é fundamental esperar a vez de se colocar.

- *Aprender a expressar opiniões e sentimentos*. Muitas pessoas têm dificuldade em expressar suas impressões acerca de algum assunto, ou em expressar de forma adequada o que desejam transmitir. As atividades devem procurar respeitar as diferenças pessoais e ao mesmo tempo estimular a participação igualitária de todos.

- *Aprender a descrever situações ou experiências*. Descrever de modo articulado e seqüencial alguma situação, especialmente algo que ocorre em determinada experiência, sem julgar ou criticar de forma negativa qualquer iniciativa ou opinião contrária à da maioria.

- *Aprender a formular perguntas para obter informação*. Determinadas atividades de aprendizagem implicam buscar informação sobre certo tema, sendo, pois, importante aprender a formular perguntas pertinentes, a fim de que posteriormente as informações sejam buscadas através de entrevistas, pesquisa documental ou outros métodos de coleta de dados.

- *Aprender a organizar e sintetizar a mensagem antes de falar*. Este é um aspecto muito importante, já que muitas pessoas fazem muitos rodeios ou não têm uma idéia clara do que desejam transmitir, fazendo com que os outros percam o interesse em continuar ouvindo e o tempo não seja usado de forma produtiva.

- **Chuva de idéias**

Trata-se de uma técnica que é utilizada para explorar as relações, temas, tópicos que são relacionados a um único assunto. A chuva de idéias pode ser aplicada a grupos pequenos ou grandes e pode ser usada para refletir sobre um assunto ou buscar soluções para um problema específico. Nesta atividade deve ser solicitado que um membro do grupo - ágil em escrita – assuma a tarefa de escrever todas as palavras oferecidas por todos, inclusive as suas próprias sugestões. Em um primeiro momento, cada integrante do grupo expressa livremente uma palavra relacionada ao assunto central (ou problema a ser resolvido) em um minuto, sem que haja um debate sobre o que é dito e sem que se faça qualquer avaliação sobre o que foi expressado. Todas as palavras ditas – mesmo as repetidas – devem ser escritas pelo redator. Antes da aplicação da técnica é interessante realizar um exercício demonstrativo para se assegurar que todos entenderam como funciona. Também é interessante contar e compartilhar o número de palavras de cada grupo.

Outra variante desta técnica é a denominada *"técnica nominal"*, em que cada participante apresenta uma idéia que não pode ser repetida pelos demais. Ao final da rodada, o grupo realiza uma votação para escolher as três idéias ou soluções mais relevantes dentre todas as oferecidas.

- **Reflexão individual**

Sempre que os participantes tiverem condições de proceder a uma reflexão individual, suas respostas serão melhores do que se o fizerem conjuntamente. Além de promover uma reflexão sobre determinada pergunta, esta técnica permite que todos relacionem diferentes idéias e reflitam sobre o que aprenderam.

- **Pensar - formar duplas - compartilhar**

Nesta técnica o docente ou o multiplicador formula uma pergunta e solicita aos participantes que reflitam sobre a mesma durante alguns minutos. Em seguida, formam-se duplas, a fim de compartilharem suas idéias e respostas. Finalmente, socializam-se todas as idéias

em sessão plenária. Nesta última fase, pode-se solicitar voluntários para compartilhar ou solicitar que todas as duplas expressem seus pontos de vista.

- **Perguntas em duplas com um observador**

Uma forma eficaz de aprender é criar situações em que os participantes formulam perguntas uns aos outros e as respondam. Nesta técnica formam-se trios, nos dos quais dois alunos(a)s perguntam e respondem, enquanto um terceiro atua como observador. Esta técnica é apropriada para situações em que se queira proceder a uma retrospectiva do trabalho realizado pelas duplas. O observador anota todas as perguntas formuladas pelos integrantes da dupla, classificando-as com base em determinado critério, e, ao final, fornece uma retrospectiva de cada um.

- **Agrupar e voltar a agrupar (2-4-8)**

Esta técnica se inicia com a formação de duplas, a fim de que ofereçam suas idéias ou propostas sobre certo tema ou problema. Depois se juntam duas duplas formando grupos de quatro e, finalmente, juntam-se dois grupos de quatro, formando grupos de oito pessoas. Esta técnica estimula os participantes a compartilhar suas idéias, a ter noção de como as idéias de uns e outros se complementam e a aprender a chegar a um consenso sobre determinado tema. É importante que, ao juntar as idéias, estas não sejam consideradas todas corretas, mas que sirvam de base para debate e negociação acerca da síntese final (conclusão do grupo).

O trabalho em duplas pode também consistir na resolução de determinado problema, como, por exemplo, difíceis situações de convivência. Concluído o diálogo, o observador procede a uma avaliação da atuação de cada um e atua como mediador de entendimento e cooperação.

- **Grupos de retroalimentação positiva**

Esta técnica é realizada com grupos de quatro ou seis pessoas, sendo muito útil para ajudar os participantes a avaliar a qualidade de seu próprio trabalho e do trabalho dos demais. Um participante oferece ao colega um comentário positivo sobre algo que lhe agradou a respeito do trabalho que foi realizado pelo colega, e faz um comentário indicando algo que faria de outra maneira, justificando a sugestão.

Por meio de rodízio, cada integrante do grupo compartilha seus comentários com o colega que está passando por um retrospectiva. Este ouve o que comentam a respeito de seu trabalho e as modificações que fariam e, em seguida, agradece às contribuições/ comentários de todos sem defender-se nem explicar por que fez tal coisa. Após encerrar a apresentação dos comentários sobre o primeiro participante, prossegue-se com o seguinte até completar a retrospectiva de todos os membros do grupo. Em seguida, o docente dá um tempo para que cada aluno(a) considere todas as sugestões recebidas e decida sobre quais poderá levar em conta e como incorporá-las em seu trabalho, procedendo às modificações que se tornarem necessárias.

- **Quebra-cabeças**

Trata-se de técnica especialmente útil para trabalhar certos temas passíveis de serem "fragmentados" em diferentes partes. A técnica apresenta três momentos distintos e inclui as etapas:

- formam-se grupos heterogêneos, de quatro ou seis membros cada, denominados **"grupos-base".** O material objeto de estudo se fraciona em tantas partes quantos

forem os integrantes da equipe, de maneira que cada um deles receba uma parte da informação do tema que vem sendo estudado globalmente por todas as equipes. Cada membro da equipe prepara seu subtema a partir da informação que lhe tenha sido dada pelo professor(a) ou que tenha obtido.

- desfazem-se os grupos-base e formam-se os "**grupos de especialistas."** Constituídos pelos integrantes das equipes que trabalharam o mesmo subtema, seu objetivo é a troca de informações e o aprofundamento do tema, enriquecendo-o com os aportes e as reflexões de todos os especialistas; analisam detidamente os conceitos-chave, elaboram esquemas e mapas conceituais, esclarecem dúvidas etc.

- os especialistas voltam a integrar seu grupo-base original e compartilham o que foi trabalhado no grupo de especialistas. Cada integrante, então, apresenta uma parte do 'quebra-cabeças', sendo, assim, construído e compreendido o tema global. Deste modo, todos os alunos precisam uns dos outros e se vêem com a responsabilidade parar cooperar, uma vez que cada um dispõe apenas de uma peça do quebra-cabeças, enquanto seus colegas têm as outras, imprescindíveis para que a tarefa proposta seja concluída com êxito, isto é, o domínio de um tema objeto de estudo, previamente fragmentado.

Ao final da atividade, pode-se fazer uma avaliação individual ou por equipe. No caso da avaliação individual, é importante que esta se refira ao tema em seu conjunto e não apenas ao sub-tema trabalhado pela pessoa. A avaliação por equipe baseia-se no trabalho que o grupo realizou a respeito do tema global. A divisão de temas pode ajudar a trabalhar tanto com a diversidade de interesses e aptidões de algum grupo quanto com os diferentes níveis de dificuldade apresentados pelos alunos.

- **Grupos de pesquisa**

Esta técnica é também denominada "método de projetos" e implica as seguintes etapas:

- Escolha de um tema e distribuição de sub-temas ou tarefas entre os integrantes do grupo. Os participantes escolhem, segundo suas aptidões ou interesses, sub-temas ou tarefas específicas no contexto do tema ou problema geral.

- Formação de grupos de quatro a seis alunos. A composição dos grupos pode ser de livre escolha ou dirigida pelo facilitador (docente ou multiplicador), a fim de que sejam heterogêneos.

- Planejamento do trabalho. Os participantes e o facilitador planejam os objetivos e os procedimentos a serem utilizados para alcançá-los, ao mesmo tempo em que distribuem as tarefas a serem realizadas (encontrar a informação, sistematizá-la, resumi-la, esquematizá-la etc.)

- Desenvolvimento do plano. Os participantes (aluno(a)s) desenvolvem o plano e o facilitador acompanha o progresso de cada grupo, oferecendo-lhes ajuda.

- Análise e síntese. Os participantes avaliam e analisam a informação obtida e preparam um resumo para apresentar ao restante da classe.

- Apresentação do trabalho. Uma vez exposto o trabalho ao restante da classe, são feitas perguntas e responde-se às eventuais questões ou dúvidas que possam surgir.

- Avaliação. O facilitador e os participantes realizam em conjunto a avaliação do trabalho em grupo e a exposição, que pode ser completado com uma avaliação individual.

A estrutura do grupo de pesquisa permite que cada componente do grupo tenha condições de participar e desenvolver aquilo em que se considera melhor preparado ou que mais lhe interessa, beneficiando-se igualmente dos aportes oferecidos pelos colegas.

- **Torneios entre equipes de aprendizagem**

Nesta técnica combinam-se cooperação e competição entre grupos e consiste no seguinte:

Constituem-se grupos heterogêneos de quatro ou seis membros.

- O facilitador apresenta um tema a todo o grupo, com as explicações e os exemplos que considere necessários.

- Formam-se grupos de trabalho, nos quais os participantes formulam perguntas, comparam respostas, debatem, complementam a informação, preparam esquemas e resumos, esclarecem conceitos e certificam-se de que todos os integrantes assimilaram o material proposto.

- Em seguida, os participantes têm que mostrar o que aprenderam em um torneio no qual os integrantes dos diversos grupos competem entre si.

- Formam-se "mesas de torneio", de três pessoas cada, homogêneas em termos de aptidões: os três participantes que tiverem obtido a pontuação mais alta no último torneio formam a equipe número um, os três seguintes a de número dois, e assim por diante. Caso seja a primeira vez em que se realiza um torneio, o facilitador designará os participantes para as mesas em função do respectivo rendimento.

Os participantes competem em cada mesa representando sua equipe e cada um tem a oportunidade de contribuir para a pontuação de seu grupo. Ao final, o facilitador avalia cada participante individualmente ou a atuação do grupo.

Nesta técnica compara-se o rendimento de cada participante apenas em relação a um grupo de referência de nível similar ao seu e verifica-se se cada um tem igualmente condições de contribuir para o êxito de seu grupo, em função de suas possibilidades. Inclusive, é possível que um participante com menor rendimento consiga para seu grupo mais pontos que outro membro de uma equipe de maior rendimento, pelo fato de conseguir melhor desempenho em sua "divisão" do que o outro.

- **Equipes de apoio à aprendizagem individual**

Neste método não há competição. Sua principal característica é combinar a aprendizagem cooperativa com a instrução individualizada, ou seja, todos os participantes trabalham sobre o mesmo assunto, mas cada um deles seguindo um programa específico. Quer dizer, a tarefa de aprendizagem comum é estruturada a partir de programas personalizados, para cada integrante de equipe. Nessas equipes os participantes responsabilizam-se por ajudar uns aos outros, para que sejam alcançados os objetivos pessoais de cada membro de equipe.

- **Tutoria entre colegas**

Nesta técnica, um participante é indicado como tutor e apóia outro colega, sob orientação e supervisão do facilitador. É importante que haja troca de papéis e que o participante

que recebe ajuda também possa proporcioná-la a outro colega. Para que a tutoria entre os colegas resulte na melhoria do rendimento dos participantes envolvidos, as seguintes condições são necessárias:

- O aluno "tutor" deve atender às necessidades de ajuda de seu colega.
- A ajuda do tutor a seu colega se dará sob a forma de explicações detalhadas acerca do processo de resolução de um problema, sem jamais dar-lhe a solução final.

É importante destacar que os métodos descritos não precisam ser aplicados ao pé da letra. Ao contrário, os facilitador (docente) tem que adaptá-los em função das características do grupo e do tipo de conteúdos que se deseja abordar. Entretanto, seja qual for a adaptação feita, sempre há que ser observado o princípio da interdependência positiva entre os alunos, com todos participando, sentindo-se úteis e agregando algo ao grupo.

V. Avaliação

A *reflexão sobre a prática* constitui uma componente fundamental na formação docente. Refletir sobre a prática é um meio para a identificação dos fatores que dificultam a aprendizagem e a participação dos estudantes nas atividades de sala de aula. A reflexão sobre a prática também tem um papel fundamental no processo de mudança das metodologias de ensino na sala de aula e que leva ao aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. A avaliação oferece informações valiosas para a análise dos processos de ensino e aprendizagem e sua efetividade e, também para o processo de tomada de decisões. Uma boa avaliação proporciona dados relevantes sobre a situação em que os educadore(a)s estão, como se chegou a este estágio e o que pode ser feito para otimizar os processos de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, a avaliação é parte essencial de qualquer experiência de aprendizagem, seja para adultos, seja para crianças. Deste modo, o planejamento de um curso, seminário, atividade de formação docente ou atividades de ensino precisa incorporar um plano de avaliação com a participação do grupo. Esta avaliação terá ou atividades de ensino duplo objetivo:

- Identificar as mudanças produzidas nos docentes em conseqüência das atividades de formação. Para se ter uma idéia do impacto produzido é muito importante avaliar até que ponto os docentes aplicam na sala de aula aquilo que aprenderam durante a formação.
- Avaliar os próprios processos de formação para saber se estes foram adequados, assim como identificar o que precisa ser modificado nas estratégias formativas para consecução dos objetivos almejados.

A avaliação deverá proporcionar informações que ajude monitorar e ajustar a própria aprendizagem e informar sobre aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e sobre os tipos de apoio que cada pessoa envolvida na atividade deve receber. Neste sentido, a avaliação deve contemplar três momentos distintos:

- **Avaliação inicial**

Conforme mencionado antes, as atividades de formação deverão ser planejadas após uma avaliação inicial dos participantes, que permite identificar seus níveis de conhecimento e suas idéias, suas necessidades e o que esperam das atividades de formação. É recomendável que esta avaliação inicial seja realizada cada vez que se apresenta um novo conteúdo sobre avaliação; daí as atividades do material ter como ponto de partida uma exploração de idéias e experiências prévias acerca do tema que se está em cada unidade.

- **Avaliação de formação**

Esta avaliação tem por finalidade identificar os aspectos que eventualmente estejam dificultando ou facilitando a aprendizagem e a participação. A avaliação serve para reorientar os processos de formação, através da introdução das melhorias necessárias, para evitar resultados não desejados.

- **Avaliação somativa**

É aquela realizada ao final do processo de ensino e aprendizagem, a fim de identificar os resultados obtidos e os aspectos que devem ser ainda reforçados. Esta avaliação deverá ser realizada cada vez que se conclui um processo de ensino e aprendizagem de qualquer tipo e também ao final de seminário ou curso de formação. No primeiro caso, a avaliação somativa serve, por sua vez, de avaliação inicial para o processo de aprendizagem seguinte, razão pela qual em todas as unidades de aprendizagem do presente material terem sido incluídas algumas questões de avaliação como componente final.

Ao término de uma atividade (aula, curso ou seminário) de aprendizagem ou de formação docente é preciso proceder a uma avaliação final, a fim de identificar o nível do que foi alcançado em relação aos objetivos definidos inicialmente para o processo de formação.

VI. O professor(a)-pesquisador de sua prática

A avaliação pode também ser entendida como uma pesquisa que permite aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem. Neste caso, a avaliação exige um planejamento que contemple as seguintes indagações:

- *Que desejo saber e por quê?*
- *Como posso averiguá-lo?*
- *Como analisar e interpretar a informação?*
- *A que conclusões chego e que posso fazer a partir de agora?*

Existem formas diferentes de coletar informações. Os procedimentos e instrumentos para avaliar as atividades de formação são os mesmos passíveis de serem utilizados na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula, conforme a seguir:

- **Análise de documentos e da produção dos participantes nas diferentes atividades de formação**

A análise da produção e das tarefas desenvolvidas pelos participantes durante a formação é uma forma privilegiada de obter informações acerca do progresso que vão alcançando e de identificar as diferenças existentes no grupo. No caso, podem ser utilizados documentos de cunho pessoal, tais como anotações ou os diários dos docentes, para obter dados sobre o que as pessoas pensam e percebem, o que nem sempre pode ser extraído de entrevistas ou outros procedimentos de avaliação.

- **Observação**

As observações podem envolver graus diferentes de estruturação, desde aquelas totalmente estruturadas passo a passo até as mais livres e informais. A escolha do tipo de observação será determinada pelos objetivos que se pretende alcançar e pelo objeto ou situação que se pretende analisar. Quando o objeto de estudo é complexo, torna-se necessário reparti-lo

em unidades que possam ser mais fáceis de analisar.

Uma vez definido o foco do que se quer investigar, pode-se começar por uma observação não sistematizada com descrições amplas e que permite especificar mais o que se quer avaliar. Neste caso, pode-se decidir continuar com a observação não sistematizada ou, ao contrário, determinar uma série de itens a serem observados. Uma vez obtida a informação, é preciso analisá-la, para que se possa decidir quanto ao tipo de intervenção – se for o caso – mais pertinente. Em certas ocasiões, poderá tornar-se necessário coletar mais informações para determinar as ações seguintes.

- *Observação participante*
  A observação pode ser do tipo participante, quando aquele que observa faz parte (está envolvido) no desenvolvimento de alguma atividade ou tarefa.

- *Observação não participante*
  É uma observação na qual o observador se encontra na condição de estranho ao grupo ou atividade.

- *Observação direta e posterior*
  A observação também pode ser direta e posterior, quando, por exemplo, realizada sob a forma de gravação audiovisual para posterior análise da situação. A observação da própria prática por parte do docente é um meio importante para o desenvolvimento profissional, porque permite a reflexão e a pesquisa sobre sua atuação na sala de aula, com vistas à sua modificação.

- *Observação recíproca*
  A observação recíproca entre colegas pode tornar-se altamente benéfica, a fim de comparar a própria prática com a dos demais colegas e, portanto, enriquecê-la. De grande utilidade pode ser gravar as aulas dos docentes, para que as gravações serem posteriormente analisadas no contexto do grupo, com a finalidade de serem oferecidas sugestões para o aperfeiçoamento da prática educacional.

Existem diversas formas de registro da informação, desde pautas abertas ou semi-abertas, registros episódicos, listas de verificação e níveis de qualificação. A escolha dependerá do objetivo ou do objeto da observação. Por tudo isto, é fundamental que durante as atividades de formação os participantes tenham condições de levar a cabo tais observações, para que de imediato possam aplicá-las em suas aulas com os alunos.

- **Questionários**

O questionário tem a vantagem de ser um instrumento mais fácil e rápido de aplicar, em especial no caso de grupos numerosos. A maior dificuldade, porém, é que a informação assim obtida mostra-se muito limitada, podendo por vezes ser interpretada de forma equivocada quanto ao que de fato a pessoa que respondeu ao questionário deseja dizer. Por este motivo, é importante complementar os dados obtidos no questionário com entrevistas e observações.

O questionário pode ser aberto ou fechado e fornecer dados qualitativos ou quantitativos. Os questionários que contêm perguntas abertas podem fornecer respostas mais substanciais, mas também podem levar a respostas muito genéricas ou imprevistas, que às vezes podem dificultar sua análise. Os aspectos a serem considerados na elaboração de um questionário são: conteúdo das perguntas, redação clara e precisa, formas de resposta e seqüência das perguntas.

- **Diálogos e entrevistas**

Conhecer bem os alunos implica intensa relação de comunicação passível de ocorrer sob diferentes formas, desde diálogos espontâneos ou formais em relação à atividade formativa, até entrevistas bem estruturadas ou semi-estruturadas, de caráter individual ou grupal.

Os diálogos e entrevistas são de grande utilidade para completar a informação obtida por meio de questionários e observações, por permitirem indagar as razões e os motivos subjacentes a determinadas condutas ou opiniões, além de ajudarem a esclarecer aspectos pouco claros ou aprofundar alguns pontos de especial interesse para o tema em estudo.

As entrevistas podem ser consideradas um diálogo ou uma conversa melhor esquematizada para coleta de dados sobre aspectos previamente determinados, não obstante ao longo de sua realização possam surgir novos temas. Nas entrevistas é definido um contexto temático, relacionado com os conteúdos objeto de avaliação, permitindo ao entrevistador e ao entrevistado conduzir livremente a conversação, na medida em que esta não se afaste das temáticas previamente definidas.

Nas entrevistas feitas em grupo, a coleta de dados baseia-se na interação dos participantes, em termos dos temas ou questões propostos pelo professor(a) pesquisador. A transmissão de opiniões é a base a partir da qual se obtém a informação. Os participantes são escolhidos em determinado grupo, cujas opiniões e idéias sejam particularmente relevantes.

É importante preparar bem as entrevistas, definindo os tipos de perguntas a serem feitas em função do objeto de avaliação e das características das pessoas a serem entrevistadas. É fundamental criar um clima de confiança e de respeito para que o entrevistado(a) não se sinta julgado. O pesquisador(a) deve decidir como serão registradas as respostas, se por escrito ou por meio de gravação audiovisual. Neste caso, é importante que o entrevistado esteja de acordo com o tipo de registro adotado.

- **Diário de aprendizagem**

Consiste de um registro escrito das observações informais feitas pelo docente (ou multiplicador) sobre o impacto causado pelas estratégias aplicadas a aluno(a)s ou grupos; sentimentos ou percepções próprios ou expressados pelos estudantes diante de determinadas propostas, situações ou atitudes.

- **Reuniões**

As reuniões com o grupo constituem meio extremamente útil para recolher informações porque permitem conhecer diferentes perspectivas e pontos de vista em relação a uma mesma situação ou a um mesmo problema. Para que se tornem proveitosas para os participantes, é importante considerar alguns aspectos[6]:

- Os participantes devem ser previamente informados dos temas a serem tratados para que possam preparar suas próprias intervenções.
- Deve-se procurar chegar a conclusões e centralizar as participações e o debate em um objetivo concreto.
- É importante resumir as principais conclusões e os acordos ao final da reunião, bem como, posteriormente, proceder a um acompanhamento dos acordos feitos.

[6] UNESCO (1993) Conjunto de materiais de formação de professores “As Necessidades Especiais em Sala de Aula”.

- Quando necessário, deverão ser transcritas as conclusões e decisões, com cópia para cada participante.

O fato de contar com diversos e variados tipos de informação sobre o processo de aprendizagem e seus resultados, o diário de aprendizagem é de fundamental importância na valorização da qualidade e da eficácia das estratégias e dos tipos de apoio adotados, assim como para proceder a modificações e ajustes considerados pertinentes para o processo de formação.

As unidades apresentadas a seguir foram organizadas de forma a contemplar todas estas técnicas de trabalhos em grupo assim como estruturadas de forma que os docentes possam aprender como organizar suas aulas de maneira que todos os estudantes tenham oportunidades de participar das atividades planejadas, ter acesso a um conteúdo curricular significativo e a aprender.

UNIDADE 1.1

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS NESTA FORMAÇÃO?

Objetivo da unidade

Identificar as expectativas dos participantes e estabelecer as prioridades da oficina de práticas de ensino inclusivas.

Atividades

1. Cada participante se identifica para o colega ao lado, dizendo-lhe em que trabalha e por que lhe interessa a temática da oficina
2. Em plenária, cada participante apresenta seu colega e este também o apresenta.
3. Juntam-se duas duplas, formando grupos de quatro pessoas, que, individualmente, respondem às perguntas que se encontram indicadas na próxima página (Expectativas de longo e de curto prazo)
4. Em seguida, cada grupo elabora sua lista de expectativas, incluindo as de cada um de seus integrantes e estabelecendo as prioridades para a formação.
5. Cada grupo apresenta sua lista em reunião plenária*, o que faz com que se integrem as expectativas dos diferentes grupos em uma única lista e se estabeleçam as prioridades. Esta lista deverá permanecer à vista de todos, para que as expectativas sejam revistas no decorrer da formação.

Avaliação

- Foram expressadas todas as expectativas de cada participante?
- Que procedimentos podem ser adotados para que tais prioridades se concretizem?

Expectativas de curto prazo (durante a oficina)

Completar as seguintes frases

*É interessante fazer uma cópia única sobre o tópico “o que espero dos facilitadores” e entregar para cada participante.

• Expectativa de curto prazo (durante a oficina)

Completar as seguintes frases:

1. Para mim, esta oficina terá sucesso se...

2. Para que minhas expectativas se concretizem eu....

- Espero dos facilitadores

- Espero de meus colegas

- Espero dos organizadores

- Estou disposto(a) a esforçar-me

• Expectativas de longo prazo (depois da oficina)

1. Para mim, a oficina terá sido um sucesso se, ao retornar ao meu trabalho...

2. Para tanto, estou disposto(a) a assumir os seguintes desafios e compromissos:

3. Para conseguí-lo, preciso do apoio e da colaboração de....

UNIDADE 1.2

DEFININDO FORMAS DE AVALIAÇÃO

Objetivo

Discutir os procedimentos de avaliação da oficina de formação.

Atividades

1. Individualmente, leia o material de estudo do Módulo 1, correspondente à parte de avaliação (item V da página 35).

2. Distribua pequenas fichas com palavras relacionadas ao tema 'avaliação' (exemplo: nota, acompanhamento, monitoramento, desenvolvimento) e forme grupos em função deste critério. O grupo não deve exceder seis integrantes.

3. No grupo, prepare um projeto para avaliar a formação, tendo em mente que a avaliação deve servir para:

   - Ajudar os participantes a ajustar seu próprio processo de aprendizagem.

   - Ajudar os moderadores ou coordenadores do curso a modificar os fatores que limitam a aprendizagem e a participação de todos os integrantes.

   - Ajudar os facilitadores a conhecerem bem as necessidades e características de cada participante, a fim de ajudá-los quando necessário.

4. Confeccione um cartaz com letras visíveis em que seja claramente identificado: (a) o que se irá avaliar, (b) como avaliar, (c) quem vai avaliar e (d) em que momentos se dará a avaliação. Em seguida, afixe o cartaz na parede.

5. Realize um 'passeio' pelos cartazes de forma que todos possam conhecer as propostas. Cada cartaz deve ser apresentado por um integrante do grupo que o elaborou.

6. O coordenador da oficina deve então preparar uma avaliação que contemple as sugestões e compartilhar com o grupo na sessão seguinte.

Avaliação

- Que aspectos deverão considerar para avaliar tanto o progresso de seus alunos como sua própria prática educacional?

UNIDADE 1.3

O QUE SABEMOS SOBRE A APRENDIZAGEM?

Objetivo

Ajudar os participantes a refletirem sobre si mesmos como aprendizes e sobre a aprendizagem das crianças.

Esta oficina trata da aprendizagem de crianças e de adultos. Pensar em nós mesmos como aprendizes pode nos ajudar em vários aspectos, tais como,

- Adquirir consciência de nossa forma de aprender e de ajustar nosso processo de aprendizagem.
- Melhorar nossa capacidade para aprender e apoiar a aprendizagem de nossos colegas.
- Compreender melhor como as crianças aprendem

Atividades

1. Lembre-se de alguma situação de aprendizagem recente ou passada e dedique alguns minutos a pensar em como se sentiu, completando as frases indicadas na próxima página.
2. Compartilhe suas respostas em grupos de seis pessoas e estabeleçam três princípios básicos da aprendizagem e construa um poster.
3. Em seguida, leiam o material de discussão intitulado "O que sabemos sobre aprendizagem?" e anotem exemplos que ilustrem ou contradigam cada uma delas, seja a partir de sua própria experiência ou da experiência de seus alunos.
4. *(Para professores em serviço)* Reflita sobre os seus alunos e alunas e responda às mesmas perguntas. Realize a mesma tarefa com seus alunos na sala de aula, a fim de identificar aspectos que facilitam a aprendizagem

Avaliação

- Que aspectos de sua prática docente devem ser aperfeiçoados para facilitar, de maneira significativa, a aprendizagem de seus aluno(a)s?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 1.3

• *Eu enquanto aluno(a)*

Complete individualmente as seguintes frases:

1. Aprendo devagar quando ...

2. Aprendo depressa quando ...

3. Acho que aprender é fácil quando...

4. Aprender em grupo ...

5. Aprender com os livros...

6. Aprendo bem com alguém quem...

7. Gosto de aprender quando...

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 1.3

O que sabemos sobre aprendizagem?

1. A aprendizagem é ativa

A aprendizagem é um processo ativo resultante de processos internos ou de atividade mental construtiva do sujeito. Outra pessoa pode nos ensinar, mas ninguém pode aprender por nós. A aprendizagem de novos conteúdos implica uma série de processos, tais como selecionar informação, estabelecer relações, deduzir, induzir etc. Aprender desde este ponto de vista significa que se produz uma mudança não apenas no que diz respeito às informações ou aos conhecimentos que se têm sobre um aspecto da realidade, mas também nas possibilidades de continuar aprendendo.

2. A aprendizagem é um processo individual

Aprender não é copiar a realidade ou a informação externa sem alterá-la, mas desenvolver uma representação pessoal e única de tal realidade. Esta representação não ocorre no vazio, mas tem como base os conhecimentos anteriores, experiências e motivações de cada pessoa, o que faz com que, em cada caso, o processo de aprendizagem seja único, sem condições de repetir-se. Aprender implica, portanto, atribuir sentido e construir significados em relação ao novo conteúdo objeto de aprendizagem, estabelecendo vínculos entre tal conteúdo e o que já sabemos. Mesmo que um grupo de crianças ou de adultos fosse submetido a uma mesma experiência, a aprendizagem seria diferente para cada indivíduo. Isto porque cada pessoa, criança ou adulto, incorpora a cada situação uma combinação singular de experiências anteriores.

3. A aprendizagem é um processo social

Apesar da aprendizagem ser um processo interno e individual, isto acontece a partir dos processos de interação social com outras pessoas, sejam adultos ou crianças. Segundo Vygostky, todas as funções psicológicas superiores aparecem, primeiro, no plano da interação social ou inter-psicológica, estabelecida entre a criança e os diferentes agentes educativos, para depois passar ao plano individual ou intra-psicológico. Quer dizer, o que a criança pode fazer, em um primeiro momento, com a ajuda de outros, por meio da interação social, depois é capaz de fazer por si só. A chamada "zona de desenvolvimento próximal" localiza-se entre o que o aluno(a) é capaz de fazer com a ajuda de outros e o que pode fazer por si mesmo. A educação deve intervir na zona de desenvolvimento próximal, no que se refere às atividades que o aprendiz ainda não é capaz de realizar por si só, mas que poderá chegar a realizar se receber a ajuda necessária. A natureza social da aprendizagem reflete-se no fato de que muitas aprendizagens ocorrem em grupos. Compartilhar a aprendizagem com outros pode tornar-se algo estimulante e enriquecedor.

4. Aprendizagem significa mudança

Aprender de forma significativa implica modificar os esquemas anteriores em função de uma nova idéia, fato ou informação, para chegar a uma nova conceituação, mais ampla e rica em matizes. Para que isto aconteça, é preciso que a nova informação ou experiência provoque um conflito ou desequilíbrio nos conhecimentos e estruturas que já possuímos, de tal forma que nos obrigue a revisá-los e modificá-los, descartando dados, combinando informações,

ampliando compreensões. Se os novos conteúdos mostram-se excessivamente distanciados dos conhecimentos anteriores, ou já são conhecidos, os conhecimentos prévios não serão alterados. A mudança de esquemas prévios implica, conseqüentemente, um processo de equilíbrio inicial – desequilíbrio – reequilíbrio posterior. Na língua chinesa, o sinal escrito para expressar mudança é uma combinação de dois outros que significam dor e oportunidade. Na condição de adultos, cabe-nos a responsabilidade de tornar exeqüível para cada criança, o equilíbrio entre ambos os aspectos. Para nós, a aprendizagem também pode significar mudanças dolorosas. Por vezes, temos que abandonar convicções profundamente arraigadas. O desafio da mudança mediante a aprendizagem pode ser experimentado como algo estimulante ou intimidante. Freqüentemente, acontece ambos.

5. A aprendizagem nunca é completa

A aprendizagem significativa é, por definição, uma aprendizagem compreensiva e inter-relacionada, sendo que, diferentemente da aprendizagem do tipo mecânico e repetitivo, jamais termina porque é suscetível a distintos níveis de aprofundamento. Os adultos continuam desenvolvendo a compreensão à medida que se confrontam novas idéias com conhecimentos prévios. As idéias antigas podem ser modificadas à luz de novas experiências, daí a sensação de que quanto mais sabemos sobre um assunto, mais conscientes estamos quanto ao que nos resta a aprender.

6. A aprendizagem poder ser agradável

Trata-se de algo de que muitos adultos duvidam seriamente, ao recordarem seus anos escolares. A aprendizagem pode ser difícil, mas, ao mesmo tempo, agradável. Até mesmo cometer erros pode ser estimulante. Quantas vezes uma pessoa cai ao aprender a andar de bicicleta? É preciso levar em conta que com os erros também se aprende. Os aspectos afetivos e emocionais têm grande influência na aprendizagem. A predisposição favorável para aprender e a auto-estima são condições essenciais para construir aprendizagens significativas. Se os aluno(a)s se sentirem queridos e valorizados e se as situações de ensino forem prazerosas, mais facilmente estarão predispostos a aprender.[6]

[6] Adaptação do material de discussão da Unidade 1.5 – "El aprendizage de los niños". Módulo 1 – "Las Necesidades Especiales em Aula" (UNESCO, 1993).

BIBLIOGRAFIA – MÓDULO 1

Ainscow, M. (1995). “Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado”. Narcea Editorial.

Blanco, R. Y Baz, F (1992). “El Proyecto Curricular de Etapa: criterios y estrategias para su elaboración.” Edt: CECE-ITE. Madrid.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1989). “Necesidades Educacionals Especiales en la Escuela Ordinaria”. Centro Nacional de Recursos para Educación Especial. Serie Formación: Madrid.

Eloy Anello y Juanita de Hernández (1999) – “Estrategias educacionals para el aprendizaje activo”. EB-PRODEC. Universidad NUR. Ecuador.

Gerardo Echeita y Elena Martín (1990). “Interacción social y aprendizaje en desarrollo psicológico y educación.” Vol. III. Alvaro Marchesi, Cesar Coll y Jesús Palacios, compiladores. Alianza Psicología. Madrid.

UNESCO (1993) – “Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula”. UNESCO/Paris.

UNESCO/OREALC (2002) – “Formación docente: un aporte a la discusión”. UNESCO, Santiago, Chile.

UNESCO/OREALC (2000). “Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe”. UNESCO/Santiago, Chile.

VVAA (1993) – “El constructivismo en el aula”. Edt. Graó: Barcelona, Espanha.

VVAA (2002) – “Formación docente: un aporte a la discusión”. UNESCO/Santiago.

MÓDULO 2

Índice deste módulo

Orientação

Material de Estudo: O enfoque da educação inclusiva

Unidades de Aprendizagem:

2.1 Assumir as diferenças na escola

2.2 Pertinência cultural

2.3 Alunos de comunidades indígenas

2.4 Eqüidade de gênero

2.5 Como as crianças se sentem?

2.6 Atitudes de aceitação e respeito à diversidade

2.7 Escola especial ou escola comum?

2.8 Em direção a sistemas educacionais inclusivos

Guia

Este módulo abrange os princípios e o contexto conceitual que fundamentam a educação inclusiva. À luz desses princípios, os governos comprometeram-se com sua incorporação às políticas educacionais e legislações, visando desta forma promover o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

Educação inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer tipo de exclusão. A inclusão implica, portanto, desenvolver escolas que acolham a todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. As escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente.

Este módulo do *Educar na Diversidade* foi elaborado com a finalidade de estimular a análise das formas sobre como a diversidade se manifesta na educação. O módulo esclarece as condições educacionais necessárias para abranger a ampla gama de diferenças apresentada pelos estudantes nas escolas visando criar oportunidades de participação e aprendizagem para cada um na escola regular de ensino comum. As unidades do módulo destacam diretrizes e estratégias que apóiam o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva para todos além de examinar algumas das barreiras que afetam o processo de mudança em direção à inclusão.

MATERIAL DE ESTUDO

Módulo 2

O enfoque da educação inclusiva

Ao longo das últimas décadas, o imperativo de tornar realidade nos países da América Latina e Caribe as diretrizes contidas nas declarações e acordos internacionais, provocou relevante mudança conceitual na área da educação com vistas à defesa e promoção do exercício do direito à educação, à participação e à igualdade de oportunidades de toda criança, adolescentes e jovens e adultos. Neste contexto, novos conhecimentos teóricos e práticos, gradualmente, consolidam uma pedagogia para a inclusão.

O movimento mundial em direção à sistemas educacionais inclusivos indicam uma nova visão da educação, que recupera seu caráter democrático através da adoção do compromisso legal com a oferta de **Educação de Qualidade Para Todos,** na qual a diversidade deve ser entendida e promovida como elemento enriquecedor da aprendizagem e catalizador do desenvolvimento pessoal e social.

Segundo Blanco (2002), apesar da grande expansão da educação básica na América Latina e dos atuais processos de reforma educacional que estão sendo desenvolvidos na maioria dos países, nos quais se busca melhor qualidade e eqüidade na educação, persiste a desigualdade de oportunidades educacionais. Nos sistemas educacionais, esses avanços não se fizeram acompanhar de respostas eficientes às diferenças sociais, econômicas, geográficas, lingüísticas, culturais e individuais e, conseqüentemente, gerou um alto índice de analfabetismo funcional, de repetência, evasão escolar e exclusão no continente.

Criar as condições para o desenvolvimento de escolas para todo(a)s e que garantam educação de qualidade com eqüidade, implica promover transformações nos sistemas educacionais, na organização e no funcionamento das escolas, nas atitudes e nas práticas dos docentes,

Normas e acordos internacionais sobre educação de qualidade para todos

1989 - Convenção sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas): dispõe sobre os direitos que devem ser aplicados a todas as crianças, jovens e adultos sem qualquer exceção, com base nos quais o Estado é obrigado a adotar as medidas necessárias para proteger a criança contra todas as formas de discriminação.

1990 – Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia): recomenda especial atenção às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e a adoção de medidas para assegurar igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educacional.

1994 – Normas Padrão das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência: garantem que os membros deste grupo social possam ter os mesmos direitos e responsabilidades que qualquer outro individuo na sociedade.

1994 – Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca): dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais.

1996 – Reunião de Ministros da Educação na América Latina e Caribe (Kingstom): uma das recomendações estabelece o fortalecimento das condições e estratégias para que as escolas atendam a crianças com necessidades educacionais especiais ou que apresentem dificuldades de aprendizagem em virtude de diferentes razões, tais como, deficiências, ensino ou escolaridade inadequados e ambientes sociais precários.

2000 – Reunião Regional das Américas, preparatória do Foro Mundial de Educação para Todos (São Domingos): estabelece o compromisso de formulação de políticas de educação inclusiva, dando prioridade, em cada país, aos grupos mais excluídos; estabelece marcos legais e institucionais para tornar obrigatória a inclusão como responsabilidade coletiva.

2001 – VII Reunião Regional de Ministros da Educação (Cochabamba): reafirma a necessidade de valorizar a diversidade e a interculturalidade como elementos de enriquecimento da aprendizagem, recomendando que os processos pedagógicos levem em conta as diferenças sociais, culturais, de gênero, capacidade e de interesses, com vistas a uma melhor aprendizagem, à compreensão mútua e à convivência.

(Extraído do livro "Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad" – UNESCO; UNICEF; HINENI. 2003, –Chile.)

bem como nos níveis de relacionamento entre os diversos atores. Em outras palavras transformações que pressupõe o desenvolvimento de uma nova cultura educacional.

Se concordarmos que todas as crianças, jovens e adultos têm direito a uma educação de qualidade, então, como assinala Lindquist,

> *"não são nossos sistemas educacionais que tem direito a certos tipos de crianças. É o sistema escolar de um país que tem que se ajustar para satisfazer as necessidades de todas as crianças".*

A partir daí, um dos maiores desafios que os países da região enfrentam diz respeito a como avançar na direção de uma escola inclusiva, que ensine e eduque todas as crianças e simultaneamente reconheça as diferenças individuais como um valor a ser levado em conta no desenvolvimento e na materialização dos processos de ensino-aprendizagem. Uma escola que precisa adaptar-se à diversidade de características, capacidades e motivações de seus alunos, a fim de responder às necessidades educacionais de cada criança. Uma escola cuja política se comprometa com a igualdade de oportunidades e condições para todos os estudantes a fim de garantir que todos possam ser bem sucedidos educacionalmente. Neste contexto, todos os estudantes devem ser beneficiados pelo acesso à escolarização e não apenas aquele(a)s que são considerados pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sem dúvida, a educação inclusiva pressupõe que todas as crianças de determinada comunidade devem aprender juntas, independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais ou habilidades e potenciais diferenciados, abrangendo aquele(a)s com algum tipo de deficiência. Para que uma escola se torne um modelo de educação inclusiva não deve haver exigências quanto a acesso nem mecanismos de seleção ou discriminação de qualquer espécie. Neste sentido, a promoção da inclusão implica na identificação e minimização de barreiras à aprendizagem e participação, e na maximização dos recursos que apóiam ambos os processos. Essas barreiras podem ser identificadas em todos os aspectos e estruturas do sistema e da vida escolar (por exemplo, nas unidades escolares, na comunidade, nas políticas locais) e, podem impedir o acesso ao estabelecimento de ensino, como também conter limitações em termos de participação.

A diversidade na escola

Tradicionalmente, a escola tem sido marcada em sua organização por critérios seletivos que tem como base a concepção homogeneizadora do ensino, dentro da qual alguns estudantes são rotulados. Esta concepção reflete um modelo caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional do currículo: uma aula, um conteúdo curricular e uma atividade para todos na sala de aula. O estudante que não se enquadra nesta abordagem permanece à margem da escolarização, fracassa na escola e é levado à evasão. Muitas vezes o estudante rotulado ou classificado por suas diferenças educacionais é excluído ou encaminhado à especialistas de áreas distintas (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc.) para receber atendimento especializado.

O não reconhecimento da diversidade como um recurso existente na escola e o ciclo constituído pela rotulação, discriminação e exclusão do estudante, contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las. A fim de equiparar as oportunidades para todos, os sistemas educacionais precisam promover uma reforma profunda, cuja característica central deve ser a flexibilização do conteúdo curricular e o modo como o currículo é incorporado à atividade escolar.

Em uma escola inclusiva, a situação de "desvantagem ou deficiência" do educando, não deve ser enfatizada. Ao invés disso, a escola deve adquirir uma melhor compreensão do contexto educacional onde as dificuldades escolares se manifestam e buscar formas para tornar o currículo mais acessível e significativo. Somente quando o sistema educacional consegue promover um ajuste relevante que responda de forma efetiva à diversidade da população escolar, é que a escola estará assegurando o direito de todos a uma educação de qualidade. Neste sentido, o reconhecimento e a abordagem da diversidade constituem o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades e desvantagens entre os estudantes. Isto pressupõe educar com base no respeito às peculiaridades de cada estudante e no desenvolvimento da consciência de que as diferenças resultam de um complexo conjunto de fatores, que abrange as características pessoais e a origem sócio-cultural, assim como as interações humanas. Esta concepção educacional com fundamento social e político, atribui ao currículo importante valor de transformação na medida em que proporciona as mesmas oportunidades a todos os aluno(a)s e, desta forma, compensa desigualdades sociais e culturais.

Algumas das idéias básicas próprias da educação inclusiva foram referidas por Alvarez y Soler (1998), destacando-se as seguintes:

- levar sempre em consideração o fato de que as pessoas são diferentes e que, portanto, a escola deve ajudar cada um a desenvolver suas aptidões no contexto comum a todos, livre de seleção e da conseqüente classificação de aluno(a)s em diferentes tipos de instituições especializadas,

- eliminar o espírito de competitividade, a partir do qual a visão de mundo se restringe a uma corrida na qual apenas alguns conseguirão chegar ao final,

- oferecer oportunidades a todos para compensar as desigualdades existentes, mas sem educar para 'formar pessoas iguais',

No atendimento à diversidade podem ser apontados alguns princípios, entre os quais, destacam-se:

- personalização em lugar de padronização: reconhecer as diferenças individuais, sociais e culturais dos aluno(a)s, a partir das quais a ação educacional é orientada,

- resposta diversificada *versus* resposta uniforme: permite adequar os processos de ensino-aprendizagem às diferentes situações,

- heterogeneidade *versus* homogeneidade: este princípio realça o valor dos agrupamentos heterogêneos dos alunos com o objetivo de educar com base em valores de respeito e aceitação das diferenças numa sociedade plural e democrática,

Das necessidades educacionais básicas às necessidades educacionais especiais

O conceito de diversidade é inerente à educação inclusiva e evidencia que cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e adquirir conhecimento, embora todas as crianças apresentem necessidades básicas comuns de aprendizagem, as quais são expressas no histórico escolar e obedecem as diretrizes gerais de desempenho acadêmico. Tal concepção remete ao entendimento de que *todos* os aluno(a)s apresentam certas necessidades educacionais individuais que podem ocorrer em momentos diferentes durante a escolarização. Isto quer dizer que as diferenças individuais - aptidões, motivações, estilos de aprendizagem, interesses e experiências de vida - são inerentes a cada ser

humano e têm grande influência nos processos de aprendizagem que são únicos para cada pessoa.

Muitas das crianças que enfrentam barreiras para aprender e participar na vida escolar são capazes de superá-las rapidamente sempre que suas necessidades são levadas em conta e ajuda compatível é oferecida. A origem das dificuldades do educando pode estar situada no âmbito das diferenças pessoais, culturais, sociais ou lingüísticas, ou, ainda, no fato da escola não considerá-las. Segundo Blanco (2002), os diversos grupos sociais, étnicos e culturais dispõem de normas, valores, crenças e comportamentos distintos que, em geral, não fazem parte da cultura das escolas. A discrepância entre a cultura escolar e a cultura destas comunidades provoca impacto no rendimento dos estudantes que pertencem a estes grupos sociais e que pode se refletir no seu baixo nível de progresso educacional e, muitas vezes, no abandono da escola. Da mesma forma, as diferenças de gênero também incidem no processo de aprendizagem. A este respeito, Blanco afirma que, com exceção nas áreas rurais e no meio indígena, na América Latina não se constata desigualdade de gênero na educação, mas há ocorrências de discriminação que se refletem nos conteúdos, nas expectativas, nos estilos de ensino e no material didático que tratam dos papéis sociais masculinos e femininos.

Da mesma forma, existem alunos que, para ter acesso à escola e alcançar bom desempenho em sua aprendizagem precisam de medidas e recursos diferentes daqueles usualmente oferecidos pela escola à maioria. Trata-se, no caso, dos aluno(a)s que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam estas transitórias ou permanentes.

O conceito de *necessidades educacionais especiais* teve origem no "Relatório Warnock" (Grã-Bretanha, 1979), o qual afirma que nenhuma criança deve ser considerada ineducável, e que a finalidade da educação é a mesma para todos, por ser um bem a que todos têm o mesmo direito. Após destacar que a meta da educação é propiciar uma formação que assegure a qualquer pessoa dirigir sua própria vida e a ter acesso ao mercado de trabalho, o relatório menciona que as crianças encontram

> *"diferentes obstáculos em sua caminhada na direção deste objetivo e que para alguns, inclusive, os obstáculos são tão grandes que a distância a percorrer será enorme. Neles, porém, qualquer progresso é significativo".*

Especificamente com relação às dificuldades de aprendizagem, o relatório Warnock ressalta que:

> *"afirmar ter um aluno(a) com necessidades educacionais especiais é dizer que [o aluno(a)] tem maior dificuldade para aprender do que a maioria das crianças de sua idade, ou, ainda, que [o aluno(a)] tem uma deficiência que torna difícil a utilização das facilidades que a escola proporciona normalmente". Vidal y Manjón (1992) afirmam que o conceito de necessidades educacionais especiais implica:*

- um **caráter interativo** (tanto depende das características individuais como da resposta educacional);
- um **caráter dinâmico** (varia em função da evolução do aluno e das condições do contexto educacional);
- **precisam ser definidas com base nos recursos adicionais por elas exigido**s, bem como nas alterações curriculares que se tornarem necessárias;
- **não implicam um caráter classificatório** em relação aos alunos, ou seja, são definidas a partir do potencial de aprendizagem e de desempenho.

Este enfoque representa um avanço em relação às respostas tradicionais do modelo clínico ou da abordagem compensatória que são usualmente disponibilizadas aos aluno(a)s que enfrentam barreiras para aprender nas escolas. A definição de necessidades educacionais especiais desloca, portanto, o foco de atenção do problema no aluno(a) para o contexto educacional, ressaltando o fato de que as decisões sobre currículo adotadas pelas escolas, bem como as atividades de aprendizagem propostas, a metodologia utilizada e o relacionamento estabelecido entre a comunidade escolar e seus aluno(a)s, exercem fortíssima influência na aprendizagem. Em conseqüência, o papel representado pela escola é determinante nos resultados da aprendizagem, pois, dependendo da qualidade da resposta educacional, é possível contribuir mais ou menos para minimizar ou compensar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes (Duk 1999).

A mudança de paradigma acerca das necessidades educacionais, ao lado dos avanços sociais obtidos no campo dos direitos humanos nestes últmos anos, levou à revisão da educação especial, introduzindo-se modificações nas políticas e nos sistemas educacionais, tendentes à inclusão desses alunos à educação comum na maioria dos países da região. Hoje é possível observar que muitos países se encontram em processo de transição para essa mudança, o qual se reflete na coexistência de diversos enfoques e modalidades de abordagem da educação para estudantes que requerem uma atenção especial.

Da escola especial ao movimento da integração

No continente latino americano a educação especial começou a se desenvolver relativamente há pouco tempo e de maneira desigual em diferentes países, de acordo com a disponibilidade de recursos públicos ou iniciativas da sociedade civil. Apesar disso, a educação especial tem seguido um modelo mais ou menos comum, qual seja, educação oferecida em escolas especiais segregadas do sistema de ensino regular ou classes especiais separadas das classes comuns. Nos dois tipos de serviços educacionais o atendimento ao aluno(a) se dá a partir da distribuição dos educandos segundo suas necessidades educacionais especiais e se prevê que o ensino seja realizado por professor(a) especializado por área de deficiência, pressupondo um currículo que é diferente para cada área.

Ao longo de muitos anos e de inúmeros estudos, evidenciou-se o fato de que o modelo da educação especial não realizou o propósito de formar pessoas capazes de progredir de maneira autônoma na vida, se integrarem na sociedade e exercerem um papel ativo. Tal realidade é compreensível tendo em vista que a segregação e o isolamento social dos estudantes não favorece o desenvolvimento para a vida regular e para o exercício da cidadania. Por outro lado, a existência de escolas especiais tem feito com que grande número de alunos e alunas que fracassam na escola comum em conseqüência do enfoque homogeneizante, acabem sendo encaminhados a escolas ou classes especiais.

Todavia, a concepção e os fundamentos da educação das pessoas com deficiência vem se modificando, entre outros fatores, em conseqüência do movimento mundial em favor da integração deste grupo social. O resultado de tal mudança foi que ao longo dos últimos vinte anos, a maioria dos países do continente vem dando maior ênfase à perspectiva da integração escolar, gerando políticas e programas voltados para este objetivo. Sem dúvida, o processo de integração desses estudantes ao sistema educacional comum tem produzido mudanças positivas tanto na escolarização quanto na escola que os acolhe. A experiência de muitas escolas de diversos países demonstra que a convivência escolar com crianças com deficiências tem favorecido o surgimento de uma postura positiva frente às diferenças individuais e o enriquecimento das práticas docentes na sala de aula. O beneficio da integração também se evidencia no desenvolvimento da colaboração entre os

docentes do ensino especial e regular, condição que gradualmente potencializa a criação de redes de apoio por parte das escolas.

Apesar dos avanços, a integração de aluno(a)s com deficiência não tem conseguido transformar a cultura das escolas de modo significativo, isto é, as escolas ainda não procuram formas novas para responder à diversidade de características e necessidades de cada educando e para erradicar as práticas de discriminação e segregação. Certas fragilidades implícitas no enfoque da integração para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva, que integre a diversidade e proporcione aprendizagens de qualidade a todos os alunos são destacadas por Blanco (2002):

- **A integração tem sido centralizada basicamente no coletivo de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais derivadas de deficiências,** aos quais se concedem as facilidades necessárias ao acesso e à permanência na escola. O paradoxo, no entanto, é que muitas escolas que abrem suas portas à integração de crianças com deficiência estão, simultaneamente, discriminando ou expulsando aluno(a)s sem deficiências.

- **No geral, o enfoque da educação especial tem sido deslocado para a escola comum,** o qual é alheio à cultura destas e reforça a idéia de que a questão da educação das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais precisa ser abordada por professore(a)s especializados. Em muitos casos, portanto, a responsabilidade da educação de estudantes com deficiências é delegada a profissionais de apoio, deixando de ser assumida pelos docentes das classes regulares.

- **Os processos de integração têm se centrado mais na atenção individualizada aos estudantes integrados, do que em transformar os processos educacionais e a organização das escolas e as aulas,** de forma a beneficiar todos na sala de aula. Por exemplo, o currículo, as estratégias de ensino e os procedimentos de avaliação são adaptados às necessidades dos estudantes que fazem parte do programa de integração, mas não se faz o mesmo em relação a outros alunos e alunas que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de adaptação.

- **Provisão de recursos adicionais apenas para as crianças integradas**. Em grande número de países, a integração se encontra associada à alocação de recursos humanos e materiais especializados para crianças e para adolescentes e jovens com deficiência, sem se levar em consideração muitas outras crianças que também apresentam dificuldades de aprendizagem ou que não participam da escolarização e, portanto, precisam ajuda adicional para superar ou compensar suas dificuldades.

- **Maior ênfase no processo de socialização e integração.** Em muitas experiências de integração privilegia-se mais a integração física e social do que a integração educacional propriamente dita, o que tem levado a uma maior atenção ao desenvolvimento das capacidades relacionadas com a socialização do que às aprendizagens curriculares, limitando, assim, as oportunidades educacionais desses alunos.

Da integração escolar à educação inclusiva

A educação inclusiva não constitui um nova expressão para designar a integração dos aluno(a)s com necessidades educacionais especiais. O conceito de inclusão é mais amplo que o de integração porque enfatiza o papel da escola comum na sua tarefa de atender à totalidade dos alunos. A inclusão constitui um enfoque inovador para identificar e abordar as dificuldades educacionais que emergem durante o processo ensino-aprendizagem.

O princípio da inclusão orienta as ações dirigidas à superação das práticas de ensino tradicionais, que consideram as limitações dos aluno(a)s para explicar as dificuldades de aprendizagem como resultado da influência do contexto que cria barreiras ao sucesso escolar.

Dessa forma, a educação inclusiva representa um avanço no que diz respeito ao processo de inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns porque tem como propósito principal facilitar a transição dos estudantes com deficiências da escola especial à escola comum e oferecer suporte ao processo de aprendizagem na rede de ensino regular. Através da eliminação de barreiras que impedem a aprendizagem e a participação de muitas estudantes, a educação Inclusiva contribui para assegurar que as diferenças culturais, sócio-econômicas, individuais e de gênero não se transformem em desigualdades educacionais e, assim, em desigualdades sociais.

Para Booth e Ainscow (2000), as características da educação inclusiva podem ser resumidas da seguinte maneira:

A educação inclusiva implica processos para aumentar a participação dos estudantes e a redução de sua exclusão cultural, curricular e comunitária nas escolas locais.

- A inclusão implica reestruturar a cultura, as políticas e as práticas dos centros educacionais, para que possam atender à diversidade dos alunos de suas respectivas localidades.
- A inclusão se refere à aprendizagem e à participação de todos os estudantes vulneráveis que se encontram sujeitos à exclusão, não somente aqueles com de deficiência ou rotulados como apresentando necessidades educacionais especiais.
- A inclusão visa à melhoria das escolas, tanto em relação ao corpo docente como aos alunos.
- A preocupação em superar as barreiras antepostas ao acesso e, em especial, à participação do aluno, pode servir para revelar as limitações de caráter mais geral da instituição de ensino, quando do atendimento à diversidade dos alunos.
- Todos os estudantes têm direito à educação nas suas localidades.
- A diversidade não pode ser considerada um problema a resolver, mas, sim, uma riqueza para auxiliar na aprendizagem de todos.
- A inclusão diz respeito ao esforço mútuo de relacionamento entre estabelecimentos de ensino e suas comunidades.
- A educação inclusiva é um aspecto da sociedade inclusiva.

In Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Booth, T. & Ainscow M.; UNESCO 2000.

Para avançar em direção ao desenvolvimento da educação inclusiva é necessário que as escolas criem progressivamente uma série de condições que facilitam a oferta de resposta à diversidade. A experiência mostra que as escolas que conseguem bons resultados com todos os seus aluno(a)s caracterizam-se por:

- terem atitudes de aceitação e valorização da diversidade por parte da comunidade educacional,
- possuírem um projeto educacional institucional que contemple a atenção à diversidade,
- evidenciarem presença de liderança e comprometimento, por parte da direção da escola, com a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas,

- realizarem trabalho conjunto e coordenado do corpo docente, permitindo a unificação de critérios, a adoção de um contexto conceitual compartilhado e a colaboração em torno de objetivos comuns,

- apresentarem adequação no nível de formação dos docentes, em termos de necessidades educacionais especiais e estratégias de atendimento à diversidade,

- desenvolverem um currículo o mais amplo, equilibrado e diversificado possível e passível de ser adequado às necessidades individuais e sócio-culturais dos alunos,

- terem estilo de ensino aberto e flexível, baseado em metodologias ativas e variadas, que permitam personalizar os conteúdos da aprendizagem e promovam o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos,

- estabelecerem critérios e procedimentos flexíveis de avaliação e promoção,

- desenvolverem uma cultura de apoio e colaboração entre pais, professores e alunos,

- contarem com a participação ativa eo compromisso dos chefes de família,

- disponibilizarem serviços permanentes de apoio e assessoramento, voltados para docentes, alunos e pais,

- desenvolverem relações de colaboração e intercâmbio com outras escolas comuns da comunidade e com escolas especiais,

- terem abertura e relação de colaboração com outros setores da comunidade.

Oferecer uma educação que assegure participação e aprendizagem de qualidade para todos os alunos não apenas exige o desenvolvimento da escola como um todo, mas é imprescindível que o processo de melhoria da escola se traduza em mudanças concretas na maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Sem dúvida, a sala de aula e os processos educacionais que envolvem docente - e estudantes - constituem o contexto que explica em grande parte o êxito ou o fracasso acadêmico dos educandos. Portanto, sem dúvida alguma, o resultado educacional é o que definitvamente expressa a qualidade da educação e a capacidade que a escola tem (ou não) de potencializar ao máximo a aprendizagem de todos e de cada um dos aluno(a)s.

Neste sentido, a atitude e o estilo de ensino do docente representam fatores primordiais para assegurar o êxito de todos. Uma nova abordagem educacional pressupõe pensar o ensino a partir de uma atitude aberta, flexível e, sobretudo, reflexiva em relação à própria prática educacional. Neste linha, Booth e Ainscow (2000) referem um conjunto de indicadores que caracterizam as práticas inclusivas na sala de aula e que deveriam ser levadas em conta para progredir nesta direção.

Práticas inclusivas na sala de aula

- As aulas atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas.

- Os conteúdos e as atividades de aprendizagem são acessíveis a todos os alunos e alunas.

- Desenvolve-se um conjunto de atividades que promovam a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças.
- Promove-se a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem.
- As atividades estimulam a aprendizagem cooperativa entre os alunos e alunas.
- A avaliação estimula as conquistas de todos os alunos e alunas.
- A disciplina na sala de aula se baseia no respeito mútuo.
- O planejamento, o desenvolvimento e a revisão do ensino realizam-se de forma colaborativa.
- Os professores incentivam a participação e proporcionam apoio à aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Os profissionais de apoio facilitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas.
- As tarefas e os deveres de casa contribuem para a aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Todos os alunos e alunas participam das atividades fora da sala de aula.

A seguir, são apresentadas as unidades com os temas relacionados às abordagens inclusivas, e que ajudam o professor a desenvolver uma prática pedagógica para todos os seus alunos e alunas.

UNIDADE 2.1

ASSUMIR AS DIFERENÇAS NA ESCOLA

Objetivo

Refletir sobre o papel da educação para assegurar que as diferenças sociais, culturais e individuais não se transformem em desigualdades educacionais.

Atividades

1. Leia individualmente o material de discussão “Três Histórias”. Há em sua escola alguma situação similar às descritas?

2. Formar grupos de quatro integrantes para compartilhar as histórias. Escolher uma história e analisar os seguintes pontos:

   - Na opinião do grupo, a escola selecionada está preparada para atender às necessidades educacionais especiais de aluno(a)s como os da história contida nesta unidade?

   - Que modificações ou melhorias teriam que ser implementadas em suas escolas para responder adequadamente a essas necessidades?

5. Faça uma síntese das recomendações principais (máximo de cinco) para apresentação em plenária.

Avaliação

- Que podem fazer as escolas quando a família está ausente do processo educacional?

UNIDADE 2.2

PERTINÊNCIA CULTURAL

Objetivo

Propor estratégias para tornar a aprendizagem de todos os alunos mais adequada.

Atividades

1. Organizados em grupos de seis pessoas, leiam em dupla o material de discussão "Peixe fora da Água". Identifique e compartilhe com seus colegas experiências pessoais similares às do relato.

2. Planeje com o grupo uma atividade que resgate a cultura e o conhecimento prévio de *um* aluno. Elabore um cartaz e afixe.

3. Nos mesmos grupos numere-se de 1 a 6 e formem novos grupos com todos os números *um* juntos, todos os números *dois*, etc.

4. Os novos grupos constituídos realizam um "passeio" diante dos cartazes e os integrantes que participaram da elaboração do cartaz expõem seu trabalho ao grupo.

5. Em plenário, ofereça comentários sobre a importância de ensinar levando em conta a origem cultural dos alunos.

Avaliação

- Você conhece o ambiente cultural no qual vivem seus alunos?

- Você utiliza esta bagagem de conhecimentos como ponto de partida da aprendizagem? De que forma?

(Texto adaptado do livro "Escuela Rural; Historias de Microcentros." Gobierno de Chile – Ministério de Educación, Chile.)

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 2.2

Três histórias

João

“Tudo começou em fins de junho de 2002, depois de muitos esforços fracassados da professora em relação a um aluno de primeira série que apresentava problemas de comportamento e aprendizagem. Várias vezes a mãe da criança foi chamada à escola sem que esta a atendesse. Em parceria com a professora, decidimos levar o aluno até sua casa e, nesta oportunidade, conversar com sua mãe. Entretanto, no momento em que nos preparávamos para sair, João fugiu.

No dia seguinte, nos dirigimos à sua casa. Ao chegarmos, a criança entrou em sua casa ao mesmo tempo em que deixava a casa uma senhora que é mãe de outro aluno. Esta senhora se dirigiu a nós dizendo que o garoto não vivia ali, mas que ela conhecia a mãe dele, a qual trabalhava como vendedora ambulante. Explicou que o garoto costumava ir à sua casa porque ela o alimentava sempre que possível, mas quando não podia fazê-lo a criança ficava sem almoço e passava o resto do dia caminhando pelo bairro, até que sua mãe voltasse do trabalho. Pedi-lhe que ficasse com o garoto naquele dia e que dissesse à mãe dele que fosse à escola no dia seguinte, sem falta.

A mãe se apresentou e nos informou que tinha outro filho menor, que freqüentava uma creche enquanto João ficava sozinho em casa. A mãe sabia que seu filho vagava pelas ruas sozinho e sem rumo. Quando eu lhe disse que comunicaria a situação ao Conselho Tutelar uma vez que não um menino daquela idade não deveria a ser deixado só, a mãe chorou muito e me disse: “Você pensa que não sei disto? Você pensa que não tenho medo de deixar meu filho na rua? Pensa que eu tenho paz? Sei que pode acontecer qualquer coisa!” Lembrei-lhe que logo teriam início as férias e insisti que fosse ao Conselho Tutelar apresentar sua situação e que quando João voltasse às aulas, eu gostaria de ser informada sobre os encaminhamentos.

A supervisora da escola e eu já tínhamos conhecimento de outras crianças vivendo nas mesmas condições. Todos ficavam sozinhos ou viviam nas ruas. Conhecíamos as famílias e seus problemas sociais. Por isso diversas vezes tínhamos que levar as crianças às suas casas para saber onde viviam e tentar conversar com as mães, as quais estavam quase sempre trabalhando. Freqüentemente, nos revezávamos para cuidar dessas crianças. Também fazíamos campanhas para recolher doações de roupas e alimentos, pois muitos deles recebiam apenas a alimentação que lhes era oferecida pela escola. Eram crianças carentes, andavam sujos e mal cuidados, mas todos na escola gostavam muito dos alunos e alunas. Nós nos apegamos a eles.

Em certa ocasião, uma das professoras trouxe roupa para um destes alunos e no dia seguinte ele chegou vestindo a mesma. Quando a professora lhe disse que estava lindo, ele baixou a calça e disse: “Professora, tenho cuecas!”. Foi assim que a professora soube que era a primeira vez que ele usava cuecas.”

Igor

Uma escola do interior do Brasil decidiu acolher em suas aulas crianças surdas, dentre os quais, Igor, um aluno vindo de uma escola especial para crianças com deficiência auditiva. Sem dúvida, tal decisão suscitou uma série de discussões e incertezas para os professores sobre como tratar esta nova situação de modo a assegurar que os aluno(a)s com necessidades educacionais especiais fizessem parte do contexto educacional e tivessem sucesso escolar. Uma das primeiras conclusões a que chegaram foi a de que todos nas escolas deveriam começar por relacionar-se e conhecer bem o aluno como pessoa e como estudante. O objetivo era identificar melhores formas e estratégias para se comunicar com o aluno e ensiná-lo.

Durante a fase de adaptação inicial, o aluno chorava na sala de aula, mas em pouco tempo foi se acostumando com seus colegas e professores e integrando-se no ambiente escolar. A comunidade da escola também foi se adaptando às necessidades dos aluno(a)s surdo e rapidamente compreendeu a importância de contar com professores que soubessem língua de sinais. A escola criou uma sala de apoio, sob a responsabilidade de uma professora especializada, que dispunha de diversos recursos específicos de apoio e materiais pedagógicos.

Com o correr do tempo, a demanda de pais e mães interessados em matricular seus filhos surdos nessa escola aumentou e hoje a escola conta com um total de 21 alunos incluídos. A experiência fez com que os alunos ouvintes quisessem aprender a língua de sinais a fim de comunicar-se com seus colegas surdos. A presença de alunos e alunas surdos na escola ajudou a comunidade escolar a desenvolver uma atitude de colaboração entre os estudantes em geral e de apoio a este grupo de aluno(a)s nas atividades de aprendizagem. A ajuda dos professores, de seus colegas de classe, aliada ao apoio das famílias e à presença de intérpretes, resultou no êxito dessa experiência.

Flor

Na escola, segundo o professor Manuel, as crianças que se destacam e obtêm boas notas têm um nível de freqüência superior a 85%. O problema está nas crianças maiores, com dificuldades de leitura e cujo índice de freqüência é de 60%. Muitos deles, como no caso da aluna Flor, os estudantes caminham até três horas para chegar à escola. Alguns aluno(a)s vivem em áreas mais longínquas e, por isso, partem de suas casas no domingo, para alojar-se na residência de algum familiar ao longo do caminho, a fim de continuar a viagem até chegar à escola na segunda-feira entre uma e três horas da tarde. “Como chegam cansados, muitas vezes ficam cochilando nos bancos e, assim, mando-os dormir”.

“Modificar esta situação é algo muito complexo” - assinala Manuel. “Ao conversar com os pais e mães estes alegam que, primeiro, é preciso cuidar da fonte de subsistência e, portanto, seus filhos também têm que trabalhar”. Flor, por exemplo, aluna do quinto ano e com grande vontade de aprender e continuar seus estudos freqüentemente se ausenta, pois precisa ficar em casa ajudando a cuidar de seus irmãos e realizar tarefas domésticas.

São quatorze os alunos internos na escola e muitas vezes nem todos estão presentes. Isto obriga o professor a proceder à recuperação das aulas no horário vespertino. O professor mostra-se contrariado, certo de que nada mais pode fazer: “Penso que é preciso educar a criança, para que possa sair do lugar onde mora. Cada vez se torna mais difícil viver da criação de gado, além de as terras estarem muito desgastadas para o cultivo. Neste ano tiveram que sair da comunidade, em busca de melhores terras”. O círculo se fecha com

a constatação de que apenas 50% pretendem terminar o ensino fundamental, sendo que muito poucos o concluem.

As opiniões divergem diante do questionamento sobre se os professores devem educar as crianças para que não perpetuem o tipo de vida de seus pais... A professora Ana Maria pensa que não se deve coibir as crianças ou famílias que desejam migrar e que é preciso apoiar as pessoas que permanecem na área rural. Para Jorge, as coisas estão claras: “Deveríamos planejar um futuro levando em consideração todos esses problemas. Por exemplo, no caso de uma comunidade que não dispõe de água e cujas fontes de subsistência são escassas, que podemos fazer? Creio que teríamos de aconselhar a criança a estudar na cidade. Para tanto, seria preciso que ela se familiarizasse com as normas que regem a vida em um centro urbano: leis de trânsito, saber comunicar-se bem, lidar com documentos, ter boa apresentação pessoal. Contudo, se eu sei que uma criança vai permanecer no campo, então faz-se necessário ensinar-lhe a otimizar sua maneira de viver: aprender algo sobre construção, aproveitamento de recursos hídricos, aprender a organizar-se em comunidade, utilização de fontes de energia renovável etc. Neste caso, nossa resposta pode tornar-se imensa, incomensurável”.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 2.2

“Peixe fora d’agua”

A exemplo de muitos outros, Lindolfo mudou do campo para a cidade. Ao fazer onze anos, ‘toda uma vida’, segundo seu pai, Lindolfo emigrou com sua família porque as dívidas não lhe permitiam que seu pai prosseguisse trabalhando na terra herdada dos seus avós.

Para trás ficaram os dias de sol pleno, de contato com a natureza, de compartilhar com os pais as tarefas de plantação e criação. Na cidade, Lindolfo foi matriculado na escola do bairro onde sua mãe conseguira trabalho de doméstica e juntos percorriam o mesmo caminho todos os dias...

Para Lindolfo foi muito difícil a adaptação ao novo meio e à escola: seu jeito de falar com um sotaque diferente e termos próprios provocavam deboches e brincadeiras maliciosas. Embora Lindolfo tivesse uma relação cordial com o professor, ele se sentia como um “peixe fora d’água” em sua turma. Muitas das coisas tratadas na aula não lhe interessavam ou ele não as compreendia bem. Assim, seu dia era longo e ele não entendia como seus colegas conseguiam passar tanto tempo sentados escutando o professor e realizando as tarefas solicitadas.

Um dia o professor indicou o estudo de um animal nativo como trabalho de pesquisa. Lindolfo sentiu que toda a sua infância estava presente em sua memória, mas não dispunha de material para ilustrar o que desejava comunicar, mas, com entusiasmo, pôs-se a desenhar um tatu, animal que ele conhecia muito bem. Lindolfo conhecia o habitat natural do tatu e costumava vigiar suas saídas para procurar alimento; muitas vezes observou com emoção os passeios da mãe tatu com suas crias. Nesta aula, Lindolfo foi o primeiro voluntário para contar e explicar tudo o que sabia sobre o tatu. Todos ficaram impressionados com seu conhecimento e, a partir deste dia Lindolfo passou a ser visto e tratado como membro da turma.

UNIDADE 2.3

ALUNOS DE COMUNIDADES INDÍGENAS

Objetivo

Refletir acerca do papel que a educação deve representar nos processos de inclusão de crianças das comunidades indígenas.

Atividades

1. Leia individualmente o material de discussão intitulado “Educação Intercultural” e identifique os pontos chaves do texto na sua opinião.

2. Em grupos de quatro pessoas compartilhe os diferentes pontos de vista em relação às diferentes posturas indicadas pelos professores no texto.

3. Defina uma posição sintética do grupo com relação a esta temática.

4. Reúnam-se com outro grupo formando grupos de 8 integrantes e apresentem posições e argumentos que as justifiquem.

5. Organizem um cartaz com os argumentos que justifiquem a necessidade da educação intercultural bilíngüe para as populações nativas e compartilhe com o resto do grupo.

Avaliação

- Como as diferenças culturais são trabalhadas na escola e na sala de aula?

- Proponha estratégias que propiciem um intercâmbio cultural entre seus alunos.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 2.3

Educação intercultural

Em uma reunião de professores de uma escola rural do sul do Chile, um grupo discute o papel que deve representar a educação na inclusão de crianças indígenas, a fim de que possa participar e ter acesso à cultura em igualdade de condições com as demais crianças do país. Seus comentários são os seguintes:

- "O papel do professor é ajudar seus alunos *mapuches* (*) e suas famílias a eliminar as atitudes discriminatórias que assumem ante os chilenos. Isto porque, de maneira geral, são os *mapuches* que não querem integrar-se. É necessário acabar com essa mentalidade separatista, já que todos somos iguais. Creio, replica o professor, que se formos capazes de oferecer ao povo *mapuche* o mesmo que se propicia ao povo chileno, reduziremos essas diferenças odiosas e nos trataremos como irmãos".

- Uma outra professora – Fresia – não concorda, pois para ela resgatar as diferenças e aprofundar a própria cultura é um requisito necessário para integrar-se à sociedade. "Nós devemos preparar a criança *mapuche* para no futuro interagir com as duas culturas. Ou seja, prepará-lo tanto para participar da sociedade chilena quanto para não renunciar a seu mundo, à sua identidade. Do contrário, não será nada".

- Por sua vez, Ana expressa a opinião de que, às vezes, as diferenças apresentadas pelas crianças *mapuches* nas escolas reduzem-se apenas a clichês que não necessariamente representam o verdadeiro sentir de um povo. Por exemplo, "escolhemos uma menininha, vestimo-la com um traje *mapuche* e fazêmo-la dançar. Isto nada mais é que folclorizar a cultura, não é resgatá-la ou valorizá-la de verdade. Quem sabe o que essa menina está pensando ou sentindo? Talvez nem ela mesma saiba por que está ali fazendo o que se está pedindo".

- Professor recém-chegado à escola, Esteban entende que "preparar um aluno em sua cultura visa melhorar sua auto-estima, pois a sociedade dominante não irá levar em conta o seu mundo, e nela ele terá que viver. Devemos fortalecê-los e, inclusive, dar-lhes mais ferramentas que as que são dadas a outros aluno(a)s não indígenas, já que a discriminação social à qual estarão expostos ao deixarem a escola será muito forte. Quanto a nós, temos a grande responsabilidade de ajudá-los e prepará-los para que possam enfrentar a discriminação e seguir em frente".

- "Parece-me – comenta Estebam – que, aparentemente, alguns professores confundiram o reconhecer as diferenças das diversas culturas com o fazer diferença no trato com pessoas de outra origem. Assim, quando a criança *mapuche* compara sua cultura com a outra, o que está fazendo é discriminar-se a si mesma.

- A monitora de religião, jovem colaboradora de Fresia e de origem *mapuche*, garante que ser *mapuche* não é uma desvantagem: "Depende da pessoa: se alguém se comporta de maneira tímida, permanecendo à margem, para que não a toquem ou não lhe digam nada, aí fica difícil. Há *mapuches* com personalidade e outros, não.

Fresia acha os *mapuches* “um tanto tímidos, reagindo, de certa forma, ao desconhecido, ao estrangeiro, com dificuldades de comunicação. São um pouco introvertidos, custa-lhes aproximar-se das pessoas. Inclusive foi difícil para eles me receberem quando cheguei a esta comunidade”. Na família, acrescenta a jovem, “a maneira de comunicar-se é aos poucos, contando as coisas lentamente, de forma muito sincera”. Fresia domina a língua *mapuche* e comenta que “quando os alunos chegam à escola no primeiro ano, já em processo de adaptação, demonstram conhecer várias coisas. Nota-se que há certa pedagogia familiar. Quando lhes pergunto quanto é cinco, eles me indicam com a mão e me dizem *quechu*. Falo com eles em mapudungún e eles me entendem. Percebo, alem do mais, que muitos problemas de aprendizagem decorrem deste desconhecimento de nossa língua e dos conceitos impostos às crianças. Consequentemente, mais do que problemas de aprendizagem é uma questão de ensino”.

No que se refere às aprendizagens e aos valores dos mapuches, Fresia destaca serem transmitidos por meio da natureza, da mãe terra. “Certa vez, aprendi muito com uma pessoa que não tinha muitos conhecimentos, mas tinha uma grande sabedoria... Ela vivia em plena cordilheira. “Irmã”; Me disse: “vivo na montanha, cada *mahuida* tem seu dono. Se eu entro em uma floresta para cortar uma lenha, peço permissão à floresta; se eu entro em um pântano para apanhar pedras, tenho que pedir permissão ao pântano. E, assim, cada coisa da natureza tem seu mulé (dono). “É assim que pensa o *mapuche* em relação ao que o rodeia”, conclui.

Aplicar uma educação intercultural não é fácil, pensa Fresia. “Para um professor chileno, é difícil aproximar-se do *mapuche*. É um processo que exige estreito contacto com eles, para chegar a compreender sua cultura, conhecer sua visão, seus talentos e sua grande riqueza humana, para compreender seus problemas, para vincular-se a eles e crescer juntos... Por aí fui abrindo caminho. Creio que, se nós, os professores, nos integrarmos, nos prepararmos, e nos interessarmos pelos programas interculturais, sugerindo uma metodologia adequada para nossas crianças, poderemos conseguir muito mais. No entanto, tudo isto deve constar das políticas educacionais nacionais, é preciso que haja um grande compromisso do Estado e do Ministério da Educação. A meu ver, é preciso que um grupo de pessoas e profissionais trabalhe neste sentido – e não só os professores”.

(Texto extraído do livro “Escuela Rural; Histórias de Microcentros. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Chile. Pp. 69 a 74.)

Educação Bilíngüe Intercultural”

Os países que hoje integram a América Latina formam um conjunto de povos dotados de diversas culturas, línguas e etnias, fruto de processos históricosextensos e complexos. No entanto, o reconhecimento de tal diversidade cultural é relativamente recente, sobretudo no que diz respeito às sociedades indígenas.

A situação de pobreza em que se encontram estas comunidades reflete-se, igualmente, no âmbito da educação. Apesar do o grande esforço de alfabetização empreendido em toda a região nas últimas décadas, ainda subsistem elevados índices de analfabetismo entre as etnias e comunidades indígenas, o que torna evidente o fato de que os sistemas educacionais nacionais não se adaptam às necessidades das populações indígenas. A resposta a esta realidade encontra-se na adoção de políticas que conduzam a uma educação diferenciada, a qual leve em conta a pluralidade de línguas e, portanto, de culturas.

Mesmo que se registrem importantes tentativas desde os anos trinta, em favor de uma educação bilíngüe, esta alternativa necessitava de apoio oficial e sofreu inevitável descontinuidade. Foi preciso aguardar os anos oitenta para que os programas e projetos educacionais bilíngües adquiram um caráter significativo.

Uma das críticas mais freqüentes aos programas educacionais bilíngües, entretanto, tem sido, precisamente, seu caráter de instrumento de aprendizagem da língua oficial e melhoria do rendimento escolar, o que pressupunha a subordinação da cultura indígena à cultura dominante.

A educação bilíngüe intercultural representa a resposta dos anos oitenta a tal crítica, tentando fazer com que as crianças se eduquem por intermédio de sua própria língua ao mesmo tempo em que aprendem uma segunda língua. A educação bilíngüe propicia acesso tanto ao mundo de sua própria cultura como ao da cultura formalmente estabelecida. Nos anos noventa, esta concepção passou a firmar-se em vários dos países mais afetados pela pluralidade de línguas, culturas e etnias.

Por outro lado, um ponto crucial para a educação bilíngüe intercultural é, obviamente, a formação de professore(a)s. Como se sabe, as escolas têm formado professore(a)s, mas ao mesmo tempo, na maioria das vezes, tem silenciado ou omitido a diversidade cultural, o caráter plurilíngüe e a composição étnica plural de muitas das sociedades latino-americanas. Realizar reformas na formação inicial do professor(a) e propiciar-lhe uma formação permanente constitui um aspecto fundamental das novas políticas de educação bilíngüe intercultural.

(Extrato do texto introdutório da Revista Iberoramericana de Educación – Número 13, de Manuel de Puelles Benítez. “Educación Bilíngüe Intercultural”. Janeiro-Abril, 1997.) www.oei.org.co/oeivirt/rie 13.htm

UNIDADE 2.4

EQÜIDADE DE GÊNERO

Objetivo

Refletir sobre como os preconceitos, as expectativas e as práticas docentes condicionam o comportamento e a aprendizagem das crianças, considerando-se as diferenças de gênero.

Atividade

1. Individualmente, complete o quadro anexo e faça uma lista do tipo de comportamento que você costuma esperar dos meninos e das meninas, dentro e fora da sala de aula

2. Forme grupos de, no máximo, seis pessoas, partilhem suas anotações, leiam o material de discussão intitulado "Respeitando as diferenças de gênero" e respondam às seguintes perguntas:

   - De que modo suas expectativas se encontram refletidas no comportamento de seus alunos e alunas?

   - Como as decisões e práticas educacionais favorecem e perpetuam os papéis femininos e masculinos tradicionais?

3. Elabore uma lista de recomendações (3 tópicos) que deveriam ser levadas em conta pelos professore(a)s para evitar a discriminação e favorecer o respeito às diferenças de gênero.

4. Apresente as três recomendações em plenário e a plenária deve votar as cinco recomendações mais importantes para favorecer o respeito à eqüidade de gênero na escola.

Avaliação

- Que situações de discriminação de gênero são mais comuns entre seus aluno(a)s?

- (Na sala de aula) Reflita com seus alunos sobre os estereótipos de gênero que eles possuem e convide-os a propor idéias para superar tais preconceitos.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 2.4

Respeitando as diferenças de gênero

Historicamente, as questões de gênero tem representado um elemento diferenciador na sociedade: na família, na convivência social, em centros de educação formal e não formal, em áreas de lazer, em atividades religiosas etc.

Uma matriz "masculinizante" impregnou o funcionamento das instituições, da qual a escola não escapa. Práticas educacionais, familiares e sociais que reproduzem estereótipos vinculados aos papéis femininos e masculinos na vida cotidiana condicionam os valores e direitos que regem a vida das crianças desde muito cedo. A criação de escolas para todos, nas quais ambos os sexos são igualmente respeitados, deve estabelecer entre seus principais objetivos a **abordagem da questão de gênero** com vistas a ensinar e respeitar a desfrutar da riqueza propiciada pela diversidade humana.

A discriminação com base no sexo está presente no cotidiano escolar, dentro do qual continuam sendo adotados modelos que preservam uma atitude discriminatória "tradicional", os quais implicam atitudes e expectativas distintas entre meninos e meninas, e modelos que impõem e generalizam a cultura e os valores masculinos como universais.

As atitudes e os comportamentos que historicamente têm sido atribuídos ao gênero masculino são predominantes e de caráter geral. O universo tradicionalmente considerado próprio das mulheres é visto como um universo particular e considerado sem significado para o conjunto da sociedade. Neste sentido, o domínio de um gênero por outro constitui a base de uma ordem social hierárquica, que determina as posições dos indivíduos independentemente das capacidades específicas, o que foi denominado **patriarcado** (Subirats, 1990). Como base de organização da vida social, o patriarcado permeia as relações humanas nas sociedades e se manifesta, mais ou menos explicitamente, sob diferentes formas e em todas as classes sociais.

Neste contexto, o se conhece hoje como *'machismo'* tem como base os valores que inspiram a atuação social dos indivíduos nos relacionamentos, formas de pensar e nas atitudes adotadas em face da diferença de gênero. Por **machismo** entende-se o conjunto de todos os meios empregados no seio da estrutura social patriarcal para manter o sexo feminino dominado, em situação de inferioridade, subordinação e exploração. Em todos os âmbitos da vida e nas relações humanas, o feminino é representado pelos papéis e estereótipos de gênero que são assumidos não apenas pelos homens, mas também, em muitos casos, pelas próprias mulheres como forma de sobrevivência social. O "machismo" consiste em considerar o ser humano de sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, o único observador válido do que acontece em nosso mundo, o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, de governar o mundo.

O domínio do gênero masculino sobre o feminino concretiza-se nas ações e relações cotidianas, manifestando-se como uma cultura generalizada em nível macro-social. Constituem formas de pensar e de atuar discriminatórias para o gênero feminino. Tais aspectos encontram-se entranhados na vida cotidiana de tal forma que, às vezes, não se trata exatamente de discriminação masculina explícita às mulheres. Os modelo imposto

nos processos vitais socializadores - entre outros, o educacional – gera discriminações cujos agentes podem ser homens ou mulheres e cujas "vítimas" são sempre as mulheres (ou, ainda, os homens, em menor grau) que não se adaptam ao modelo dominante. Deste modo, há discriminações do tipo machista entre pessoas do gênero feminino, como também entre homens em relação a outros homens que não obedecem ao estereótipo ou comportamento dominante. Tais modelos são passados de geração a geração e se perpetuam na sociedade e relações humanas.

Na escola ou em qualquer outro estabelecimento educacional, as manifestações machistas revestem-se de formas variadas: a linguagem, as relações de autoridade, as relações entre iguais, as expectativas de desempenho ou os resultados acadêmicos. Tais sintomas estão presentes não apenas nos contextos da educação formal, mas aparecem, igualmente, nos processos educacionais vigentes na instituição familiar ou através dos meios de comunicação de massa (VVAA, s/d). Um dos objetivos da educação é ensinar às novas gerações a adaptar-se e a comportar-se segundo os valores e os modelos sócio-culturais existentes. Tal processo começa na família e continua nas escolas.

A família

A educação começa desde o instante em que nascemos e é marcada pela forma com que nos relacionamos, nos comunicamos e pelos modelos que são difundidos em todos os contextos. O primeiro, determinante, é a família, onde começam a ser fixadas as diferenças de papéis conforme o gênero.

Na família, os papéis que a sociedade estabelece para homens e mulheres são passados e cultivados. Estudos demonstram o papel central das diferenças de atitudes e comportamentos que são adotados por pais e mães em relação a seus filhos ou filhas como conseqüência de seu sexo. Para as meninas, há uma preocupação de se fortalecer a sensibilidade, o medo, a obediência, a dependência, a afetividade. Já para os meninos procura-se reforçar a importância da agressividade, competitividade e independência.

As brincadeiras constituem outra forma de impor e perpetuar a desigualdade no repartir de funções segundo o sexo. Desde a mais tenra idade, as brincadeiras preferidas pelos meninos são mais bruscas, com maior contacto físico, com menos contacto verbal. As das meninas, por outro lado, estão mais centradas em normas e sugestões e maior contacto verbal. Essas diferenças não se explicam com argumentos biológicos, mas por influxos culturais, educacionais, convenções e clichês que se refletem nos meios de comunicação, livros.

A escola

Na escola prossegue-se perpetrando uma educação que, diferencia o que é adequado para as meninas e o que é próprio para os meninos. Se oculta o feminino, reforçando-se uma única forma de entender a vida, a do gênero masculino. Os educadores e as educadoras não se comportam da mesma maneira com crianças. Desde a infância, meninos e meninas recebem mensagens machistas em todos as esferas da vida, e portanto, inconscientemente aprendem a transmitem o que aprenderam.

Os juízos de valor e o discurso dos professores encontram-se impregnados dos estereótipos tradicionais: os docentes tendem a detectar aquilo que esperam encontrar: tendem a acreditar que as meninas são mais estáveis, organizadas, trabalhadoras, responsáveis, maduras, menos dotadas para as supostas disciplinas científicas e técnicas e mais interessadas pela literatura ou assuntos domésticos. Em conseqüência, agem de forma

diferente, isto é, em geral, as meninas recebem menos atenção que os meninos, sobretudo nas aulas de trabalhos manuais, ciências e matemática.

Além do mais, há uma contribuição indireta dos professore(a)s na perpetuação do machismo nos ambientes docentes. A maior presença masculina nos centros de poder é uma clara mensagem machista para alunos e alunas. Na universidade, as meninas que obtêm melhores resultados no ensino fundamental e no ensino médio se vêem relegadas a estudos menos relevantes e, portanto, encontram piores perspectivas para um futuro profissional bem sucedido, perpetuando assim a desigualdade existente entre os sexos.

A linguagem oral e escrita

Desde os anos sessenta, a lingüística estuda a fala como um conjunto de atos sociais que constrói e reflete as diferenças de poder e *status* entre as pessoas, porque "coloca cada um no seu lugar". Reproduzimos a língua como nos foi ensinada, na suposição de que quem produz e recebe o discurso é um homem e que este também representa uma mulher. Assim, a língua é um instrumento para criar, reproduzir ou subverter as relações de poder em geral e, em particular, entre homens e mulheres. Por exemplo, nas sociedades patriarcais, as línguas apresentam marcante ótica masculina, "machista", segundo a qual tudo na sociedade é produto dos homens. Tal concepção estabelece, ao mesmo tempo, que o que é feminino não tem valor, ou seja, na sociedade patriarcal o feminino é subestimado e até mesmo ocultado.

Nos contos, histórias em quadrinhos e livros infantis, os homens e mulheres têm papéis distintos e valorizados de modo diferente e quem se afasta da ordem estabelecida é castigado. Esta literatura reproduz os estereótipos machistas de nossa sociedade quando não coloca as mulheres como protagonistas das histórias. Nos livros didáticos, a discriminação está presente mas de forma mais sutil. Enquanto a discriminação explícita desapareceu, nos tópicos implícitos na seleção dos conteúdos, a redação e as fotografias que os ilustram revelam elementos de discriminação do feminino. Estas dados aparecem nos personagens de livros didáticos, nas profissões representadas por mulheres (ocupação com tarefas domésticas) e por homens (trabalho fora de casa, provedor), à linguagem utilizada (às mulheres continuam sendo atribuídos adjetivos tais como charmosa, caseira, carinhosa, compreensiva, e, aos homens, forte, sábio, lutador).

Mulher e ciência

Apesar do ingresso de mulheres na universidade ter aumentado e, em algumas áreas, as mulheres representam uma participação superior à dos homens, isto não tem conseguido evitar a tradicional atribuição dos papéis homem/mulher no que se refere à escolha da carreira ou especialização. Parece que o que tem ocorrido é uma acomodação às imagens e aos preconceitos existentes com algumas mudança significativa apenas em determinadas especialidades. As conseqüências de tudo isto são:

- as especialidades tradicionalmente femininas possibilitam o acesso a empregos mal remunerados e de menor prestígio social,
- as ciências e a tecnologia integram a cultura, daí a exclusão da mulheres nestas áreas implicar a perda de importante componente da sua formação,
- a carência de uma educação científica impede a compreensão crítica da utilização do que vem se fazendo da ciência e da tecnologia, assim como as implicações sociais decorrentes.

"Co-educação": nova forma de entender a educação de crianças

Co-educação é um conceito utilizado em contraposição ao de ensino misto. Co-educar significa um processo deliberado de intervenção por meio do qual é reforçado o desempenho de meninos e meninas a partir da realidade da diferença de gênero e visando o desenvolvimento pessoal e uma construção social comuns e não confrontados.

"Entende-se por co-educação o processo educacional que facilita o desenvolvimento integral das pessoas, independentemente do seu sexo. Em conseqüência, entende-se por escola co-educativa aquela em que se corrigem e se eliminam todos os tipos de desigualdade ou de mecanismos discriminatórios por razões de gênero e na qual alunos e alunas possam desenvolver livremente sua personalidade, em um clima de verdadeira igualdade e sem quaisquer condicionantes ou limitações impostas em função de seu sexo." (Fernando G. Lucini: *"Temas transversales y educación en valores"*. ALAUDA).

"Co-educar não é colocar em uma mesma classe indivíduos de ambos os sexos, nem unificar eliminando as diferenças mediante a apresentação de um modelo único. Não é uniformizar as mentes dos meninos e meninas, mas é ensinar a respeitar o diferente e a aproveitar a riqueza oferecida pela variedade." (Montserrat Moreno: "Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela". ICARIA; Bar.93)

A co-educação visa uma educação integradora de mundo e das experiências das mulheres através do questionamento das formas de conhecimento dominantes; pressupõe a co-existência de atitudes e valores tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres para que possam ser assumidos e aceitos por pessoas de qualquer sexo. As escolas que se comprometem com a promoção da co-educação devem procurar envolver toda a comunidade escolar - mães, pais, professores, crianças, pessoal não docente – no processo de reflexão sobre as questões relativas a gênero, a fim de garantir que o respeito ao feminino seja parte da cultura escolar.

Considerações no contexto dos sistemas educacionais

O modelo educacional adaptou-se ao modelo masculino. Embora a igualdade entre as crianças seja entendida como o único tipo de educação a ser ministrada em termos de conteúdos, o modelo assumido de fato opta pelo masculino, que é apresentado como 'neutro e único', ou seja, a visão 'machista' de mundo. Aceitar tal concepção como algo 'natural' equivale a reproduzir e perpetuar a desigualdade entre os sexos. É interessante destacar que ao abordarmos a diversidade humana em educação inclusiva, com freqüência omitimos as diferenças de gênero que tanto afetam o homem quanto a mulher pois assumimos que estas diferenças sejam reconhecidas...

De maneira geral, tem havido mudanças, avanços e retrocessos, mas há segmentos da sociedade que contribuem para a manutenção da desigualdade de gênero em nossa sociedade, incluindo a mídia, que se transformou em "instrumento" educacional que reforça os estereótipos e oferece modelos machistas aos quais é preciso resistir, na escola e na família. Por exemplo, nas novelas as mulheres tendem a ser submissas e dependentes de seus maridos, donas de casa e empregadas domésticas, etc.

Assim, **o avanço em direção a uma sociedade justa, igualitária e solidária** implica:

a) defesa e revalorização da vida e da experiência das mulheres, do tradicionalmente feminino,

b) busca do “sujeito ausente” em matérias escolares, seja este sujeito a mulher, o negro ou a pessoa com deficiência. Isto representa a eliminação do ‘currículo oculto’,

c) a revisão de todo o funcionamento da escola em prol da promoção do não machismo, tanto no que se refere aos conteúdos curriculares trabalhados, quanto aos objetivos e metodologia de ensino utilizadas na escola e na sala de aula,

d) Fazer com que sejam abertas às mulheres todas as possibilidades que a sociedade é capaz de oferecer, a exemplo do que ocorre com os homens, colaborando na consecução de um mundo solidário,

É necessário combater essa realidade discriminatória e trabalhar dentro do modelo da co-educação: valores considerados masculinos ou femininos devem ser transformados em valores educacionais e atitudes (cooperação, atenção e assistência a pessoas e coisas, responsabilidade, compromisso, viver abertamente as emoções, capacidade de ouvir, participar em processos decisórios etc.) a serem fomentadas tanto para meninos como para as meninas. Nesse contexto, é também imprescindível a sensibilização e formação em temas de gênero. Da mesma forma é preciso incentivar a divisão eqüitativa de tarefas e responsabilidades, as quais representam um grande obstáculo para alcançar a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos.

	Meninas	**Meninos**
Na escola: dentro da sala de aula		
Na escola: fora da sala de aula		

(Baseado em material destinado ao **CONGRESSO 2001 “CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA DIVERSIDAD Y PARA LA IGUALDAD”. Autoras: Azucena Muñoz e Branca Guerreiro)** http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/grupos.htm

UNIDADE 2.5

COMO AS CRIANÇAS SE SENTEM?

Objetivo

Conscientização das repercussões que as atitudes e mensagens das outras pessoas têm em nosso desenvolvimento pessoal.

Atividades

1. Com seus alunos e alunas, desenvolva uma atividade por meio da qual ele(a)s possam compartilhar experiências de inclusão ou de exclusão:

   - situações em que tenham se sentido ou tenham sido excluídos, subestimados ou discriminados,
   - situações em que tenham se sentido queridos, aceitos e valorizados.

2. Convide-os a escrever uma carta a um amigo(a) para quem contará sua experiência (positiva **ou** negativa) e explicará como se sentiu.

3. Forme grupos de quatro estudantes e peça para compartilharem suas experiências. Depois peça para escreverem em um cartaz o que aprenderam sobre inclusão e exclusão. Afixe o cartaz e compartilhe com o grupo todo o resultado.

Se a atividade for desenvolvida com um grupo de professore(a)s:

- Repita as etapas 1 e 2
- Escolha duas cartas de seus aluno(a)s
- Em grupos de quatro professores, leiam as cartas e analisem os fatores sociais, familiares ou escolares que influem nas vivências sócio-emocionais experimentadas por seus alunos,
- Reflita sobre os professores que podem fazer para reduzir as condutas de discriminação contra os meninos e meninas,
- Elabore uma lista de recomendações para docentes

Avaliação

Em que devo mudar como professor(a) com base nesta atividade?

UNIDADE 2.6

ATITUDES DE ACEITAÇÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE

Objetivo

Desenvolver a adoção de atitudes de valorização e respeito às diferenças nos alunos e alunas.

Atividades

1. Em grupos de seis integrantes:

   Individualmente responda: você tem observado atitudes de discriminação na sala de aula? Escolha uma situação e compartilhe com o grupo, contando que medidas adotou para lidar com a mesma.

2. Com base nas informações acima, preencha em grupo a tabela incluída no material de discussão "Aprender a valorizar as diferenças".

3. Compartilhem as recomendações elaboradas com outro grupo. Façam intercâmbio oferecendo orientações relevantes para melhorar seus trabalhos.

Avaliação

Escolha as recomendações mais relevantes para a sua realidade escolar sala de aula e elabore um plano de ação contemplando a participação dos pais e dos estudantes.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 2.6

Aprender a valorizar as diferenças

Um ambiente escolar baseado em relações de aceitação, respeito e valorização das diferenças, entre professores, alunos e pais, é condição necessária para atingir o objetivo de uma educação inclusiva que contemple a diversidade. Neste sentido, é fundamental que a escola explicite no contexto do projeto político pedagógico da escola, os princípios e valores que devem inspirar a formação dos aluno(a)s e que a partir do currículo vise promover à aprendizagem de valores e atitudes positivas relativas à diversidade, enfatizando o desenvolvimento de habilidades sociais e da comunicação, de modo a favorecer um clima de convivência em que todos os aluno(a)s se sintam acolhidos e valorizados. Isto pressupõe planejar, de forma sistemática, objetivos, conteúdos e atividades relacionados com a temática da diversidade, tanto em nível da escola como da sala de aula e envolvendo a participação da família.

Atividade
Prepare uma lista de recomendações que visem o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito e apreço em relação às diferenças individuais nos alunos, tanto no âmbito da escola quanto da sala de aula e da família.

Escola	Aula	Família

UNIDADE 2.7

ESCOLA ESPECIAL OU ESCOLA COMUM?

Objetivo

Reconsiderar as atitudes e os pontos de vista relacionados à inclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais.

Atividades

1. Individualmente, leia o material de discussão "Debatendo sobre a inclusão". Você concorda com a proposta da diretora da escola? Justifique por escrito sua posição.

2. Em grupos de quatro, discuta seus pontos de vista quanto à proposta da diretora e procurem um consenso. Elabore justificativas para defender a posição do grupo e considerem os seguintes aspectos.

   - atitudes implícitas nos argumentos dos docentes e da diretora da escola de ensino fundamental,

   - vantagens e desvantagens da proposta da diretora em relação à aprendizagem dos alunos em geral (com e sem necessidades educacionais especiais).

3. Organize a sala para o debate.

Escolha um moderador que oriente a discussão e apresente argumentos em relação aos seguintes aspectos:

Avaliação

- À luz da educação inclusiva, elabore uma proposta para aplicar em sua escola

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 2.7

Debatendo sobre a inclusão

A diretora da escola especial do município, Sra. Olívia Dolores, estimulada pelas novas políticas de inclusão escolar do Ministério da Educação, decide juntamente com as professoras de sua escola iniciar um projeto para incluir os aluno(a)s com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares do bairro. Uma das primeiras ações que decidem realizar é visitar diversas escolas para articular o processo.

Primeiro visitam uma escola de ensino fundamental próxima. No decorrer da primeira entrevista com a diretora da escola regular, que explica a nova política da escola especial e destaca que 'seus aluno(a)s' são crianças com deficiência intelectual e motora em condições de serem incluídas e cujos pais estão de acordo com a proposta. Informa que a escola especial oferecerá apoio aos professores e à comunidade educacional no processo de inclusão.

O diretor da escola de ensino regular estava a par de que outras instituições de ensino de sua região estavam incluindo aluno(a)s com necessidades educacionais especiais e tinha conhecimento de experiências bem sucedidas. Após analisar a situação com a diretora consultou os professore(a)s e convidou D. Dolores para fazer uma exposição perante o conselho dos professores.

Ao saber desse convite, a D. Dolores e um grupo de professoras prepararam sua apresentação e os argumentos que usariam para defender suas idéias. Ao dar início à reunião, o diretor da escola regular comunica aos professore(a)s da sala de aula comum que o objetivo da reunião era refletir sobre a possibilidade de incluir nas primeiras séries do ensino fundamental aluno(a)s com necessidades educacionais especiais oriundos da escola especial vizinha.

D. Dolores dá início à sua apresentação, assinalando que em conseqüência das novas orientações do Ministério da Educação sua escola especial havia decidido abrir-se à inclusão, e que sua comunidade escolar estava muito interessada em apoiá-la. Esclarece que na escola são atendidos aluno(a)s com deficiência intelectual e motora e que muitos seriam extremamente beneficiados se continuassem seus estudos em um ambiente regular, junto com as outras crianças da escola comum. Enfatiza que os seus aluno(a)s possuem conhecimentos e habilidades que lhes permitirão participar das atividades curriculares com crianças de sua idade e que a oportunidade de aprender em um entorno mais desafiante e menos protegido lhes proporcionará melhor preparação para a vida. Ainda, comprometeu-se a ajudar a escola e todos os professore(a)s envolvidos, ressaltando que não estarão sozinhos nessa tarefa e que a escola especial se dispõe a colaborar em tudo que seja necessário para a evolução das crianças.

Surpresos e confusos, a princípio os professore(a)s ficam calados até que o professor de ciências decide opinar:

"A inclusão é algo muito bonito, mas irrealísta. Na verdade, seria necessário criar uma série de condições na escola antes de concretizar esta iniciativa. Nós, os professore(a)s

desta escola, não temos nenhum preparo para trabalhar com estas crianças. Primeiro deveríamos nos capacitar, adquirir os recursos e materiais especializados. Em nossas turmas há alunos com dificuldades, mas nenhum deles tem problemas motores, muito menos com deficiência intelectual. Não sabemos se são agressivos, qual será a reação dos pais e do resto do pessoal".

A seguir, pede a palavra a professora de inglês, que informa estar de acordo com o colega e comenta:

"Quanto a mim, não sei o que poderia fazer com tais alunos em minha classe; teria que eximi-los ou, simplesmente, não lhes dar nota".

O professor de matemática, bastante aborrecido, acrescenta:

"Não sei até quando o Ministério da Educação continuará a nos pedir mais e mais... Temos cerca de 40 alunos em cada classe, e só conseguimos trabalhar com eles. Além disto, temos nos empenhado em melhorar os resultados da aprendizagem. Creio que a inclusão de alunos com essas dificuldades será um problema a mais, um risco, pois nos exigirá mais tempo. Já estamos cansados de continuarem inventando coisas e nos dando, a cada dia, mais trabalho! Isto irá afetar de forma negativa o rendimento dos outros alunos. Por que não permanecem na escola especial? Creio que não serão mais bem atendidos aqui".

Pede, então, a palavra a professora de português:

"Tenho uma sobrinha que sofre de 'retardamento mental' e estuda em uma escola comum. Seu progresso tem sido impressionante; tem desenvolvido sua auto-estima, sua aprendizagem melhorou consideravelmente. Estou convencida de que esta foi uma boa opção; minha irmã está feliz e eu também. Entretanto, eu tampouco saberia como lidar em minha sala de aula, com alunos que apresentem tais características. De minha parte estou disposta a recebê-los se me derem o apoio necessário".

"Eu também", disseram a professora de educação física e a de artes plásticas.

A diretora da escola especial, após ouvir pacientemente os docentes, tenta persuadi-los, dizendo-lhes: "Existem muitos preconceitos em relação a tais alunos; são considerados sem capacidade para aprender, aluno(a)s que exigem extremo cuidado, meios muito sofisticados e profissionais especializados, quando, na realidade, eles precisam de professores que acreditem neles e lhes dêem a oportunidade de demonstrar que podem aprender, que podem conviver com crianças de sua idade. Os senhores têm razão ao invocar a necessidade de apoio. Por isso, devemos trabalhar juntos: os senhores com seu conhecimento e experiência e nós, a partir de nossa".

"Na verdade – disse o diretor - nós sempre temos nos caracterizado por ser uma escola que se atreve a enfrentar novos desafios. Parece-me que esta é uma boa oportunidade para desenvolvermos novas aptidões, para trabalhar com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Isto não apenas servirá a esses aluno(a)s, mas também a outros tantos com problemas de aprendizagem e que, apesar dos esforços que temos feito, progridem muito lentamente".

"Exatamente! - intervém uma das professoras da escola especial - *dar resposta à diversidade na sala de aula exige que os professores organizem seu ensino de maneira distinta. E nesta busca* ***todo(a)s*** *ganham. Além do mais, seus aluno(a)s poderão adquirir novos valores, em termos de respeito, aprenderão a valorizar as diferenças e a ser mais solidários".*

O diretor da escola assinala:

"Ouvi com atenção a opinião de cada uma das pessoas que se manifestaram nesta reunião. Não há dúvida de que a integração é uma boa causa, que beneficia a todos. Contudo, concordo em que nossa escola não está preparada para assumir uma responsabilidade de tal envergadura." Sugere que, em vista de não terem chegado a um consenso em relação à proposta, seria recomendável um processo de inclusão gradual, que permitisse administrar de forma mais fácil as eventuais dificuldades que pudessem ocorrer. Deste modo, propõe o seguinte:

- que os professore(a)s de sua escola visitem a escola especial, para conhecer os alunos e o trabalho nela desenvolvido,
- seleção dos alunos em condições de serem incluídos nos primeiros anos de ensino,
- criar uma sala de recurso para atendimento educacional especializado a esses aluno(a)s, disponibilizar um docente especializado para realizar as atividades com os estudantes,
- manter estreita relação com a escola especial para garantir o acompanhamento sistemático do processo,

O diretor concluiu destacando as vantagens de sua proposta:

"Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais receberiam o ensino especializado de que necessitam e poderiam compartilhar com os demais alunos o recreio e as atividades extracurriculares, o que seria bom para eles e os professore(a)s teriam o apoio de que necessitam neste período ...".

Reflita: você concorda com a decisão do diretor da escola de ensino fundamental? Por quê?

UNIDADE 2.8

EM DIREÇÃO A SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Objetivo

Analisar a legislação e as diretrizes sobre o ensino vigente no país que adote o inclusiva.

Atividades

1. Em duplas, leia e comentem o material de estudo intitulado “A transição para a educação inclusiva”,

2. Prepare uma lista das leis e diretrizes do sistema educacional que vocês conheçam e que contemple medidas específicas para os grupos vulneráveis,

3. Reúna-se em grupos de seis (três duplas) para comparar e completar suas listas,

4. Preencha ‘tijolos’ (papel em formato de tijolo colorido) com as medidas relevantes e afixe na parede organizando um MURO.

5. Em plenária, analise o “muro” e hierarquize as leis mais importantes e as diretrizes existentes no país, reflitindo sobre como poderia ser melhorada ou aplicada em seu município.

Outra possibilidade de fechamento desta atividade:

Divida novos grupos com 5 integrantes.

Cada grupo deve escolher uma das leis ou diretrizes selecionadas a fim de:

- identificar seus pontos fracos e seus pontos fortes para se desenvolver em direção a sistemas educacionais inclusivos ou

- preparar um documento escrito para apoiar a secretaria de educação a implementar uma política de inclusão

Avaliação

Como a legislação nacional deve orientar as políticas de educação inclusiva nos municípios de forma a apoiar o desenvolvimento de escolas para todos?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 2.8

A transição para a educação inclusiva

Como iniciar a transição?

A transição para a educação inclusiva não representa mudança pontual de caráter técnico ou organizacional. A transição para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos consiste em um processo complexo de mudança com clara política orientada pelo princípio da inclusão.

As declarações e convenções internacionais - aqui citadas nos *materiais* para estudo - são instrumentos com base nos quais cada nação, de acordo com as condições e características locais, deve definir a sua orientação política e filosófica. Normas e princípios norteadores da transição para a educação inclusiva devem ser formulados pelos governos e terão mais força se forem incorporados na legislação de cada país.

Em alguns países, por exemplo, o processo de transição para a inclusão baseia-se em princípios e documentos legais, segundo os quais se torna obrigatório o direito à educação de todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças religiosas, raciais, de gênero, capacidade, etc. Em outros, a noção de igualdade de direitos é garantida pela própria Constituição. Inclusive, muitos destes princípios têm fundamentado reformas da educação especial, bem como o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. No Brasil o MEC (2004) publicou o *Direito à Educação, Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações e marcos legais* com o objetivo de apoiar a disseminação e aplicação da lei em promoção e defesa dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Caso a legislação nacional não seja orientada pelo princípio da inclusão, isto não deve constituir motivo para que a inclusão não seja considerada meta desejável no âmbito regional, estadual ou municipal ou da iniciativa isolada (ex. escolas, organizações). O importante é buscar sempre alternativas sociais que apóiem o governo a se mover em direção a sistemas educacionais e desenvolver escolas inclusivas para todos.

A inclusão como amplo sistema de desenvolvimento

O desenvolvimento da educação inclusiva exige ampla gama de mudanças que envolvem o sistema educacional como um todo. Existem algumas razões que determinam a razão pela qual a transição para a educação inclusiva não pode dar-se de maneira isolada (ex. por parte de algumas áreas ou setores dos Ministérios da Educação). Estas razões são:

- fica mais difícil implementar sistemas educacionais inclusivos se outros níveis do sistema educacional ou social permanecem inalteráveis e prevalecem as manifestações de exclusão e discriminação;

- neste sentido, torna-se mais viável gerar consenso sempre que a inclusão for encarada como uma tentativa mais ampla de criação de um sistema educacional mais eqüitativo e de qualidade para todos e que, em conseqüência, contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Há muitas formas através das quais a educação inclusiva pode fazer parte das grandes transformações nos sistemas educacionais e na sociedade como um todo:

- A educação inclusiva pode fazer parte das reformas globais do sistema educacional.

Em alguns países, o princípio da inclusão constitui o núcleo das reformas visando à eficácia dos sistemas. Portanto, a educação inclusiva tem sido considerada um meio de melhorar a qualidade da educação para todos os alunos e não só para aqueles com deficiência ou que tenham necessidades educacionais especiais. Isto é importante para evitar o perigo de a inclusão ser entendida como algo que não diga respeito ao sistema educacional e, desta forma, não mereça recursos nem apoio institucional.

- A educação inclusiva pode fazer parte de uma reforma da situação social de pessoas ou agrupamentos de pessoas com necessidades educacionais especiais e de outros grupos marginalizados da sociedade.

No Brasil, por exemplo, a oferta de recursos e serviços para atendimento das pessoas com deficiência encontra-se fixada em lei. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas comuns é regida por dispositivos legais, a fim de que seja considerada uma política social e não apenas uma política educacional. Da mesma forma, o compromisso com a inclusão está vinculado ao combate de problemas de pobreza, analfabetismo e exclusão de grupos vulneráveis.

- A educação inclusiva pode ser incluída em reformas democráticas fundamentais.

Em muitos países que se encontram em fase de transição, por exemplo, não é possível separar a transição para a inclusão de um esforço maior de reconstruir a democracia e restabelecer os direitos humanos. O movimento de educação inclusiva pode, então, ressuscitar os valores e metas nos quais se baseia a reestruturação política e social.

Mobilizar as opiniões e construir o consenso

A transição é um processo

A transição para a inclusão nem sempre é plenamente entendida ou bem-vinda quando as pessoas estão acostumadas a sistemas discriminatórios ou quando os educadores se sentem inseguros quanto à sua capacidade de responder à diversidade existente nas escolas. É preciso, portanto, mobilizar opiniões a favor da inclusão e, assim que possível dar início à construção consensual do conceito de inclusão em cada realidade em particular. No Brasil, isto significa combater a exclusão educacional de grupos vulneráveis, tais como, as pessoas com deficiência, as crianças e jovens que vivem em situação de extrema pobreza, as crianças trabalhadoras e aquelas que vivem nas ruas, os rapazes e moças que se envolvem no trafico de drogas, entre outros.

Estratégias de mobilização

A sociedade civil tem se organizado e atuado de forma bastante relevante no apoio e na promoção da inclusão. A seguir apresentamos algumas estratégias que ajudam o movimento em direção à inclusão, entre estas:

- **Organizações e grupos de pais...**

...têm um interesse especial em influenciar para que as mudanças que beneficiam seus filhos se concretizem. Às vezes, contam com uma rede de contactos internacionais e podem contribuir para que novas idéias sejam trazidas a um país. É possível conferir-lhes legitimidade e apoio, proporcionando-lhes recursos governamentais, indicando-os para executar ações e tarefas (pesquisas, obtenção de recursos, organização de conferências etc.).

- **Organizações de profissionais...**

... são importantes no processo de construção de consenso; podem contribuir com processos de tomada de decisões e na definição e consolidação de estratégias de divulgação. Estas organizações parecem particularmente importante para assegurar o envolvimento de grupos representativos de vários setores de atividade (ex. saúde, serviços sociais, trabalho). Todos estes grupos têm relevante papel no acesso a serviços de qualidade. A diversidade de pontos de vista que representam áreas de conhecimento distintas podem contribuir de forma significativa para promover um debate genuíno e para definir posições importantes para o desenvolvimento da educação inclusiva no país.

- **Pesquisadores e estudantes...**

... também podem ter um papel importante na formação de opiniões a respeito da inclusão, bem como na oferta de dados relevantes que ajudem a fundamentar a necessidade de reforma. Acadêmicos podem analisar e divulgar as dificuldades existentes nos sistemas. De igual modo, podem contribuir para encontrar soluções locais práticas para as dificuldades na transição em direção a um sistema educacional inclusivo, sobretudo se exercem atividades próximo a professores e pessoas com poder de decisão política. Muitos países dispõem de programas de intercâmbio profissional ou estudantil para ampliação de experiência e de capacitação. Isto pode tornar-se uma fonte muito importante de novas idéias, se forem estimulados a estudar as práticas inclusivas em outros países, a fim de aplicarem tais conhecimentos em seu país de origem.

- **Principais formadores de opinião...**

...é possível identificar intelectuais respeitáveis, lideranças de professores, de organizações voluntárias e políticos, capazes de envolver-se em processos decisórios, participar em eventos de divulgação e colocar o tema inclusão em debate público através dos meios de comunicação.

- **Estabelecer associações e criar redes com outras agências...**

... através das quais as opiniões podem ser mobilizadas com o diálogo entre organizações especializadas (ex. escolas especiais, instituições de atendimento a pessoas com deficiência) e escolas comuns. Esta ação é particularmente importante para romper o 'mito da especialização' técnica associada à educação especial e introduzir uma concepção de parceria e apoio entre as organizações e os setores públicos, entre as escolas regulares e as escolas especiais. Para tanto, é recomendável organizar foros de discussão e encontros de reflexão para aproximar estes atores e encorajá-lôs a trabalhar em parceria.

- **Mobilizar as autoridades da área de educação e os prestadores de serviços em nível local...**

... dada a capacidade das organizações prestadoras de serviços para trabalhar diretamente com as escolas e para apoiá-las na obtenção de recursos. Em alguns casos, as iniciativas em direção à inclusão começam em nível local e a tarefa daqueles que têm poder de decisão e dos administradores é apoiar tais iniciativas, ao mesmo tempo em que promovem sua disseminação para outras áreas.

- **Instituições formadoras e seus docentes...**

... são responsáveis por preparar professore(a)s e outros profissionais e têm um papel preponderante na formação de opinião. A incorporação de princípios e práticas inclusivas na formação profissional não implica uma mudança da noite para o dia, mas envolve um agrupamento progressivo de profissionais orientados com base no enfoque da inclusão.

- **Os meios de comunicação...**

... devem estar comprometidos com a tarefa de informar e sensibilizar a comunidade em torno da idéia da inclusão. Para tanto, convém identificar os principais meios de comunicação de massa que possam servir a este propósito e elaborar um plano estratégico para sua utilização. Também é possível recorrer a outros meios, tais como revistas especializadas, vídeos, boletins informativos de várias agências etc.

Realizar uma análise da situação

Passar do plano dos princípios da inclusão à ação é um desafio. Passar das declarações à implementação prática da educação inclusiva exige completa análise da situação. Tal análise tem como objetivo identificar barreiras existente no âmbito do sistema educacional às práticas inclusivas. É recomendável que essa análise seja conduzida por equipes ou grupos de trabalho, representativos dos diversos setores envolvidos. Neste sentido, os integrantes desses grupos deverão possuir aptidões e conhecimentos adequados a desenvolver suas tarefas, possuir suficiente grau de autonomia para desempenhar a missão e contar com o reconhecimento dos representantes da comunidade - isto é importante para garantir credibilidade a suas recomendações e ajudar a obter consenso em relação às ações resultantes de seus relatórios,

O papel das leis

Embora as leis sejam importantes no processo de transição para a inclusão, por si leis não garantem mudanças significativas e não representam condição imprescindível para iniciar-se a jornada rumo à inclusão. Contudo, as leis constituem um apoio fundamental ao desenvolvimento dos objetivos do processo e deve orientar os propósitos da mudança.

Experiências em vários países apontam para certos aspectos que precisam ser levados em conta na mudança da legislação. Em muitos casos, a tendência tem sido introduzir leis em diferentes momentos do processo de desenvolvimento em direção a sistemas educacionais mais inclusivos. Quanto mais poderosas sejam as barreiras da legislação existente, mais cedo será necessário proceder às reformas legislativas. No entanto, parece haver consenso no sentido de que a legislação não deve ser o primeiro passo e que melhor seria que a legislação fosse construída ao longo do processo, a partir do debate e dos resultados obtidos.

Neste sentido, é importante não efetuar mudanças de alto nível de especificidade, já que podem tornar-se uma limitação com relação à diversidade de situações que se apresentam em um país, bem como em face das novas demandas que surgem no processo de mudança. O mais conveniente é começar por leis de caráter geral, incorporando princípios amplos e removendo as principais barreiras à inclusão.

Em alguns países, procedeu-se a uma combinação eqüitativa da legislação geral com algumas normas ou regulamentações mais específicas, com o objetivo de produzir mudanças e resultados de curto prazo e criando, desta forma, a possibilidade de introduzir alterações na medida em que as necessidades emergem e a experiência se fortalece.

É também importante no início do processo revisar a legislação existente para verificar quais obstáculos apresenta com referência à inclusão. Em muitos países, por exemplo, a tendência da legislação é determinar que os "alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos em escolas especiais, segregadas, de modo a poderem receber uma educação 'apropriada' (especializada)." Todavia, as primeiras modificações que devem ser implementadas na legislação com relação a esta questão e que favorece a inclusão implica a redução ou a eliminação de serviços segregados, pois este concorrem com a essência do princípio da inclusão.

Em muitos países, as barreiras à inclusão existem não apenas na legislação referente à educação especial, mas na legislação sobre educação em geral, relacionadas com currículo, políticas de admissão, orçamento e outras.

Uma tarefa relevante que pode ser necessária é unificar o contexto legislativo da educação regular e da educação especial.

Em vários países, tanto o sistema regular de ensino como o sistema especial de ensino contam com leis ou regulamentações separadas, isto é:

- são administradas por órgãos distintos em nível nacional e local;
- têm diferentes sistemas de formação e capacitação;
- possuem orçamentos separados;
- têm currículos diferentes
- têm procedimentos de supervisão distintos.

Por este motivo, um dos primeiros passos para o desenvolvimento do processo de inclusão é a unificação dos dois sistemas, dentro de um contexto administrativo e legislativo comum.

Desenvolver a educação inclusiva por meio de iniciativas de pequena escala

As mudanças em nível macro podem tornar-se difíceis e lentas, especialmente em países onde os recursos econômicos são escassos. Alguns países apresentam dificuldades específicas, pelo fato da universalização da educação ainda não ter ocorrido ou pela falta de coesão estrutural e administrativa. Em situações como esta, os esforços em nível micro podem se tornar cruciais nas iniciativas de mudança direcionadas para as escolas inclusivas.

As iniciativas de pequeno porte apresentam um grande potencial porque podem servir de modelos (exemplos de práticas de sucesso) e mobilizar as mudanças a partir da base, gerando um efeito multiplicador na comunidade. Por sua vez, estas experiências podem servir de referência e fornecer pistas aos responsáveis pelas políticas educacionais sobre como implementar as mudanças desejadas. É recomendável, portanto, estimular e apoiar o desenvolvimento das iniciativas micro, acompanhando e divulgando seus resultados através de publicações de experiências de sucesso.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M (2001) – “Desarrollo de escuelas inclusivas” . Narcea Editorial.

Blanco, R. (1999) – “Hacia una Escuela para Todos y con Todos”. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Nº. 48. UNESCO – Santiago, Chile

Blanco, R. (2000) – “La Educación Inclusiva en América Latina” – Trabalho apresentado no “Foro Mundial de Educação para Todos” – Dakar, Senegal.

Blanco, R. (2002 – “La Educación Inclusiva en América Latina: Realidad y Perspectivas” - Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Integração Educacional. Temuco, Chile. Abril, 2002.

Booth, T; Ainscow, M. (2000) – “Indice de Inclusión. Desarrollando el aprendizage y la participación en las escuelas”. UNESCO.

Duk, C. (1999) – “El enfoque de educación inclusiva” – In Plano Nacional de Educación Inclusiva. Ministério da Educação e Cultura. Panamá.

Hegarty, S. (1984) – “Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principio Y prácticas”. UNESCO – Paris.

Marchesi, A. e Martín, M. (1990) – “Del lenguaje del trastorno a las necesidades educacionais especiales”. In Marchesi, Coll y Palacios (comps.): “Desarrollo psicológico y educación”, vol. III: “Necesidades educacionais especiales y aprendizaje escolar”. Alianza Editorial. Madrid, Espanha.

Marchesi, A. y Martín, M. (1998) – “Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio”. Alianza Editorial, Madrid, Espanha.

MEC (2004) – *Direito à Educação, Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações e marcos legais.* Brasília, Distrito Federal.

Ministério da Educação – Chile (2002) – “Escuela Rural. Historias de Microcentros”. In Programa de Educación Rural. Pehuén Editorial.

UNESCO (1993) – “Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula”. Paris, França.

UNESCO (1994) – “Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educacionais Especiales. Acceso y Calidad”. Salamanca, Espanha.

UNESCO (2000) – “Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”. Santiago, Chile.

UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI (2001) – “Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas”. Ciclo de debates: “Desafios da Política Educacional”, Nº. 8. “Inclusión de Niños com Discapacidad en la Escuela Regular”. UNICEF.

UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI (2003) – “Cada Escuela es un Mundo, un Mundo de Diversidad”. Santiago, Chile.

Vidal, J.G. y Manjón, D.G. (1992) – “Evaluación psicopedagógica. Uma perspectiva curricular”. EOS, Madrid, Espanha.

VVAA. (s/d) “Diferencias sociales y desigualdades educactivas”. Ed. HORSORI.

Warnock Report (1979) – “Special Education Needs – Report of the committee of inquiry into education of handicapped children and young people”. HMSO - Londres, Inglaterra.

MÓDULO 3

Índice deste módulo

Guia

Material de Estudo: Construindo escolas inclusivas

Unidades de Aprendizagem:

3.1 Uma gestão para a mudança

3.2 A liderança na escola

3.3 Mudar práticas

3.4 Um projeto educacional para a diversidade

3.5 Monitoramento e avaliação da mudança

3.6 Trabalhando colaborativamente para resolver problemas na escola

3.7 Colaboração entre a escola e a família

3.8 Criando redes de apoio

3.9 O novo papel da Educação Especial no contexto dos sistemas educacionais inclusivos

Guia

Este módulo apresenta uma proposta de transformação das escolas em escolas inclusivas. Aqui são abordados concepções e temas relevantes relacionados com cultura, política (gestão) e prática escolar que facilitam a inclusão nas escolas. O propósito deste módulo é apoiar a construção das condições necessárias para que todos os alunos e alunas que enfrentam situações de exclusão possam participar de contextos comuns de ensino.

Essa maneira de entender a escola exige uma profunda revisão das práticas educacionais e mudanças na forma como os recursos são identificados e disponibilizados no contexto escolar. Contudo, hoje já há evidências de que a orientação inclusiva contribui para melhorar a escola para todos os membros da comunidade escolar e, em particular, para todos os estudantes.

Através das atividades das unidades deste módulo, os participantes, em colaboração com outros professore(a)s, terão a oportunidade de desenvolver um processo de revisão e análise de suas escolas, de tal modo que, a partir do referido conhecimento, possam imbuir-se das reais necessidades de mudança e avançar na direção de uma escola inclusiva e criar estratégias neste sentido.

MATERIAL DE ESTUDO

Módulo 3

Construindo escolas inclusivas

Que entendemos por escola inclusiva?

Uma escola inclusiva caracteriza-se, fundamentalmente, pelo compromisso com o direito de todo(a)s à educação, à igualdade de oportunidades e à participação de cada uma das crianças, adolescentes, jovens e adultos nas várias esferas da vida escolar. Entende-se por escola inclusiva aquela na qual o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem-estar de todos os(as) educando(a)s são considerados igualmente importantes. É uma escola na qual não há discriminação de qualquer natureza e que valoriza a diversidade humana como recurso valioso para o desenvolvimento de todo(a)s, uma escola que busca eliminar as barreiras à aprendizagem para educar de forma igualitária todos os meninos e meninas da comunidade. Na escola inclusiva todos são reconhecidos em sua individualidade e apoiados diligentemente em sua aprendizagem.

As escolas que promovem o sucesso escolar entendem a inclusão educacional como um processo, dentro do qual cada aluno(a) é permanentemente acompanhado em seu desempenho acadêmico. Na escola de orientação inclusiva, os aluno(a)s que possuem estilos e ritmos de aprendizagem diferentes dos demais, os que costumam faltar às aulas e, aquele(a)s originários de culturas distintas são identificados com o objetivo de apoiá-los de forma mais cuidadosa para garantir sua participação nas atividades escolares e prevenir situações de risco de exclusão.

Assim, para transformar a concepção em ação é necessário que o *princípio da inclusão* permeie todos os âmbitos da vida escolar. Isto quer dizer que a implementação do processo para o desenvolvimento de escolas inclusivas não se restringe a uma pessoa, a um cargo ou a apenas a uma tarefa ou ação, mas situa-se no âmago do trabalho da escola como num todo e constitui o elemento central do planejamento escolar. Nesse contexto, a liderança e a gestão escolar desempenham um papel essencial.

Conseguir tornar realidade o princípio de eqüidade representa avançar na direção do desenvolvimento de escolas que eduquem todos os seus aluno(a)s, respeitando e valorizando sua diversidade, entendida esta como fonte de enriquecimento e de oportunidade para o aperfeiçoamento da aprendizagem de todos os membros da comunidade escolar.

Avançando na direção do desenvolvimento de escolas inclusivas

Analisando estudos realizados em outros países, a respeito de escolas com experiências de inclusão bem sucedidas, torna-se cada vez mais evidente que cada escola tem uma dinâmica própria, suas tradições e crenças e que as mudanças vão adquirindo características muito particulares dessa realidade. A revisão da dinâmica interna de tais escolas permitiu identificar aspectos e fatores comuns relevantes, sem deixar de lado a especificidade de cada uma. Por exemplo, um fator importante diz respeito a atitude de valorização da diversidade existente no sistema nacional de educação dos diversos países, com base na qual a escola avança à medida que procura eliminar as barreiras relacionadas ao currículo, criar normas para uma avaliação processual, promoção e certificação dos estudantes, a formação dos professore(a)s, entre outros.

Atitudes, contudo, não se modificam por decreto. Uma escola que queira avançar na direção da orientação inclusiva precisa de apoio, tanto por parte do sistema quanto da própria gestão de suas autoridades imediatas. Em conseqüência, se não houver, por parte das autoridades educacionais, liderança e compromisso com a mudança, apenas a motivação e o esforço dos professore(a)s dificilmente poderá modificar a cultura da escola de forma significativa. De igual modo, se os docentes valorizam a diversidade de seus aluno(a)s em sua verdadeira dimensão, os processos de mudança no âmbito da escola serão prejudicados.

Desenvolvimentos na América Latina

Na América Latina, os sistemas educacionais têm criado condições que possibilitam o avanço gradual na direção de responder de forma eficiente à diversidade dos estudantes. Dentre estas condições, destacamos:

- a crescente descentralização da educação, possibilitando níveis cada vez elevados de autonomia e participação nas escolas e tornando possível o desenvolvimento de comunidades verdadeiramente inclusivas,
- aperfeiçoamento de currículos oficiais que propiciam a universalização de formas inovadoras de ensinar o conteúdo curricular para todos os educando(a)s (adaptações curriculares, diferenciação curricular, etc.)
- flexibilização das práticas de avaliação que passam a ser continuas e não pontuais (ex. provas),
- a crescente promoção do debate sobre a atenção à diversidade no contexto da educação regular como uma medida para avançar as práticas de ensino e a docência,
- o fortalecimento de alianças estratégicas e formação de redes de apoio entre países. (UNESCO, 1991),
- a obrigatoriedade da educação básica (em alguns países foi estendida ao ensino médio) constituindo uma oportunidade para a comunidade exigir maior variedade de ofertas educativas,
- divulgação para os pais, e sensibilização das famílias e comunidades, no que se refere aos direitos das crianças, adolescentes, jovens e adultos a uma educação de qualidade.

Condições que favorecem a inclusão escolar

A partir de pesquisas e estudos de monitoramento realizados em determinadas escolas (Ainscow, 2001; Ainscow & Ferrreira 2003) foi possível estabelecer certas condições de organização que facilitam a execução de ações inovadoras por parte dos docentes. Foram identificados elementos chave do processo de mudança, que dizem respeito a estruturação da organização escolar, as diretrizes de lideranças, aos processos de planejamento, as políticas de formação permanente dos docentes e aspectos intimamente ligados à política escolar que imperam em cada unidade educacional e influenciam a mudança. Neste contexto, a eliminação das barreiras à aprendizagem constitui um desafio e é um processo complexo. Todavia, é possível avançar em direção à inclusão sempre que o aperfeiçoamento e o crescimento profissional permanentes ocorram nos contextos escolares. Segundo

Ainscow (2001), vários são os fatores passíveis de contribuir para a implementação de práticas inclusivas, dentre os quais:

- utilizar as práticas e os conhecimentos usuais como pontos de partida para o aperfeiçoamento educacional;
- contemplar as diferenças como oportunidades de aprendizagem e não como problemas a solucionar;
- analisar os obstáculos que se antepõem à participação dos alunos;
- utilizar eficazmente os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
- desenvolver a linguagem da prática; e
- criar condições para que os docentes não sintam temor ao desenvolver novas práticas pedagógicas.

Cultura Escolar Inclusiva

Nos dias de hoje, existem evidências suficientes de que as normas do ensino são negociadas em termos sociais no cotidiano da escola. Diversos autores fazem referência à importância da cultura escolar e sua influência na reflexão feita pelos professore(a)s em relação ao seu trabalho e à visão de seus aluno(a)s. Compreender o conceito de cultura escolar é de suma importância no momento de abordar a mudança do processo educacional e os projetos de melhoria das escolas. Considera-se que a transformação da cultura das escolas é um dos mais claros indicadores de que uma mudança ocorreu. Segundo Schein, cultura tem a ver com "os níveis mais profundos de suposições básicas e crenças compartilhadas pelos membros de uma organização, que atuam inconscientemente para definir a idéia que uma organização tenha de si mesma e de seu ambiente." (Ainscow, 2001)

Por cultura escolar entende-se o conjunto de crenças e convicções básicas mantidas por professore(a)s e comunidade escolar em relação ao ensino, à aprendizagem dos aluno(a)s e ao funcionamento da escola. A cultura inclui os vínculos estabelecidos na instituição escolar, as normas que afetam a comunidade escolar, os processos de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação e o tipo de colaboração entre os membros da escola e o grupo da sala de aula (professor(a) – aluno(a)s, aluno(a)s – aluno(a)s).

Os projetos educacionais e os programas de atividades elaborados pelas escolas podem ou não coincidir com as crenças básicas explicitamente partilhadas pelos professore(a)s. É assim que costuma acontecer nas unidades de ensino, nas quais os docentes não participam da elaboração do projeto educacional ou sequer tomam conhecimento de seu conteúdo. Por outro lado, com freqüência, as práticas adotadas na escola diferenciam-se bastante do explicitado no projeto educacional.

Projeto político-pedagógico na escola inclusiva

O projeto político-pedagógico é um instrumento técnico e político que orienta as atividades da escola, delineando a proposta educacional e a especificação da organização e os recursos a serem disponibilizados para sua implementação. Os princípios e objetivos de ordem filosófica, política e técnica permitem programar a ação educacional, imprimindo-lhe caráter, direção, sentido e integração, articulando-se com as seguintes dimensões da administração escolar: pedagógico-curricular, administrativa financeira, organizacional-

operacional, comunitária, sistêmica e de convivência são os fundamentos que orientam a proposta educacional. O projeto político pedagógico de uma escola, portanto, deve ser fruto da reflexão e da resposta coletiva da comunidade escolar à questões também formuladas coletivamente. A simples existência desse instrumento, conforme assinalamos antes, não garante o compromisso e a dimensão prática necessários ao desenvolvimento da comunidade em seu conjunto.

Antes de qualquer coisa, é preciso que a elaboração do projeto político-pedagógico se transforme em um processo consensual em que prevaleça o caráter participativo. Sua importância reside na prática pedagógica e na motivação dos educadores e da comunidade escolar para colocá-lo em prática. O projeto precisa ser claro, socializado e aplicável `a realidade de cada escola, levando em consideração processos participativos de avaliação permanente.

O principal objetivo orientador do projeto político-pedagógico inclusivo deve ser a melhoria da capacidade das escolas para promover a participação e a aprendizagem de todos os estudantes e promover o aprimoramento dos docentes. É essencial, portanto, a informação e a participação dos professore(a)s no planejamento das práticas inclusivas e posteriores decisões relacionadas a tais processos. O cenário que oferece a tomada de decisões relativas ao projeto político-pedagógico, e do qual deriva a grade curricular, ordena a aplicação das diferentes estratégias de aprendizagem e pressupõe sua adequação à totalidade dos aluno(a)s em todas as áreas curriculares, proporcionando os recursos necessários e as oportunidades igualitárias de aprendizagem e socialização a todos em um mesmo contexto.

Neste sentido, quando os professore(a)s de uma escola conseguem avançar na direção de práticas mais inclusivas, esses progressos costumam ter uma influência geral na maneira como são percebidos e na forma de valorização do trabalho docente. É assim que a escola começa a adotar algumas características próprias das chamadas “organizações de aprendizagem” ou “comunidades de aprendizagem”, o que implica “uma organização que amplia continuamente sua capacidade de criar o futuro.” (Senge,1989).

É necessário então, aprofundar a análise dos fatores e das condições que possibilitam avançar em direção a práticas inclusivas, transformando a cultura escolar em uma cultura de colaboração e de valorização da diversidade, de respeito às crenças e às características do outro, bem como de ampliação das expectativas dos professore(a)s quanto ao potencial de aprendizagem dos aluno(a)s. A promoção de uma cultura de apoio e colaboração fundada em relações de respeito e cooperação entre aluno(a)s, professore(a)s, pais e apoio interno ou externo à escola (outros profissionais, organizações, etc) constitui fator chave para o desenvolvimento e a aprendizagem da comunidade escolar em sua totalidade.

Reflexão sobre a prática, colaboração e resolução de problemas

A resolução de problemas com base na colaboração é fundamental para melhorar as competências didáticas dos docentes e para criar um propulsor de mudanças na organização escolar. A fixação de prazo para reflexão sobre a prática e para a colaboração na solução de problemas é um aspecto relevante para o êxito dos projetos educacionais com orientação inclusiva. Neste sentido, é necessário:

- fortalecer os docentes para que examinem criticamente suas próprias práticas, à luz de conhecimento detalhado das necessidades dos estudantes. Os docentes devem fazer isto por meio da investigação cotidiana da própria prática pedagógica,

- incentivar os docentes a solucionar seus próprios problemas, para isso também necessitam desenvolver um relacionamento saudável com outros membros da comunidade escolar e principalmente com seus colegas e, em alguns casos, com especialistas. Nesta parceria de apoio o professor(a) solicita informações, orientações e assessoramento. Os especialistas, por sua vez, devem apoiar a escola como um todo e os docentes diretamente, ao invés de atuar como apoio ao estudante,

- a transformação das práticas docentes devem acontecer no contexto de mudanças mais amplas da gestão escolar e da organização curricular, de modo que a mudança educacional se apóie nestes fatores. O progresso em direção à inclusão deverá ser visto como parte integrante de outras iniciativas internas e externas da escola, ou seja, desenvolver uma escola inclusiva não significa iniciar mais um 'projeto educacional', mas incorporar ao projeto político-pedagógico da escola o princípio da inclusão,

O currículo deve contemplar objetivos e conteúdos dirigidos para o desenvolvimento de atitudes de respeito e de valorização às diferenças individuais. Da mesma forma, o clima na sala de aula deve favorecer o relacionamento positivo de apoio entre os aluno(a)s e promover a aprendizagem de caráter cooperativo por meio da utilização de estratégias **variadas** e ativas. Por outro lado, é fundamental gerar e estabelecer relações de cooperação com os pais dos estudantes, buscando comprometê-los a participar ativamente e a emprestar apoio tanto no que se refere ao processo educativo quanto ao projeto educativo institucional da escola.

É importante que a comunidade dentro da qual a escola se insere, incluídas os setores públicos estaduais e municipais, apóie o processo de implementação e consolidação de culturas, políticas e práticas inclusivas. Na mesma linha, deve ser estimulado a criação de redes de apoio através de atividades devidamente coordenadas com outros serviços e recursos da comunidade, de modo a expandir a capacidade de resposta da escola à diversidade de necessidades dos aluno(a)s.

Gestão escolar

Diversos estudos e experiências indicam que avançar em direção ao desenvolvimento das escolas de qualidade exige contextos educacionais cuja atmosfera organizacional favoreça e facilite as práticas inclusivas.

Toda organização ordena e mobiliza recursos em função de seus objetivos e metas. Nas últimas décadas, estudos tem buscando aprofundar a compreensão sobre o efeito da gestão na consecução das metas propostas para uma organização. No caso das organizações escolares, a gestão reflete o estilo das relações sociais, o qual se reflete sobre como as pessoas agem em função da sua percepção pessoal do contexto. A gestão pode ser estudada a partir da perspectiva da lingüística, ou seja, a análise centrada na comunicação, por meio do qual é possível verificar que as pessoas atuam mediante compromissos assumidos na conversação. Conseqüentemente, por gestão se entenderia "a capacidade de gerar e manter conversações com vistas à ação". (Casassus, 2000).

Em geral, as ações das escolas são fruto de deliberação, que implica em processos de reflexão sobre a prática (normas, estratégias e hipóteses ou modelos do mundo). Por isso, pode-se afirmar que gestão escolar consiste na capacidade de articular as representações que os membros da organização escolar desenvolvem sobre a mesma. A gestão pode também ser estudada com base nos processos vinculados à aprendizagem. Neste caso, entende-se a atividade de gestão como um processo de aprendizagem da adequada

relação entre os diversos fatores da estrutura da organização, as estratégias aplicadas, os distintos sistemas, estilos, capacidades e objetivos ou metas, tanto em relação ao âmbito da escola como ao seu entorno. Nesta mesma linha de raciocínio, explica-se a aprendizagem como o processo de expansão da capacidade de alcançar o que se deseja conseguir. Considerada desta maneira, a aprendizagem é, portanto, não apenas uma elaboração pessoal, mas constitui-se e verifica-se na ação. Por conseguinte, a gestão de uma organização concebida como um processo de aprendizagem contínuo é vista como algo voltado para a sobrevivência de uma organização mediante constante articulação com o ambiente externo e o contexto (Casassus, 2000).

Nas diversas visões de gestão é possível identificar o tema da aprendizagem como base comum: a aprendizagem contínua, a geração de valores, a visão compartilhada, as interações e as representações comuns e individuais sobre o contexto escolar, que perpassam e subsidiam os processos de mudanças educacionais. Todos estes aspectos são também comuns no universo da gestão de mudanças em sistemas educacionais, como veremos nas unidades a seguir.

UNIDADE 3.1

UMA GESTÃO PARA A MUDANÇA

Objetivo

Refletir sobre os fatores de uma gestão escolar que favorece uma cultura de apoio e colaboração para a mudança.

Atividades

1. Leia, individualmente, o material de discussão intitulado “Prática da gestão escolar”. Com base em sua experiência, desenvolva os seguintes pontos:

a) destaque o ponto forte mais relevante de sua escola, capaz de gerar e sustentar uma mudança que contribua para a aprendizagem tanto por parte dos aluno(a)s quanto dos professore(a)s,

b) enumere as condições que têm permitido desenvolver esta capacidade em sua escola.

2. Reunidos em grupos de seis pessoas, compartilhem suas experiências e escolham o ponto chave de sua reflexão conjunta – a idéia central aprendida.

3. Apresentação da idéia chave em plenária.

Avaliação

- Que outros pontos fortes sua escola poderia desenvolver para tornar-se uma ‘organização que aprende’? Material de discussão

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 3.1

Prática da gestão escolar

Gestão escolar diz respeito às atividades de planejamento, execução e avaliação que dirigentes e professore(a)s precisam desenvolver para levar adiante seus projetos educacionais e curriculares. O termo "gestão" envolve tanto atividades de planejamento quanto de gestão, tarefas que envolvem as equipes dirigentes para realizarem uma série de operações de ajuste, tais como conseguir a viabilidade política do projeto, adequar as necessidades de implementação do plano aos recursos disponíveis, conhecer as atribuições do pessoal e organizar os recursos humanos a fim de levar o plano adiante e cumprir as metas fixadas.

A execução de um plano é, por natureza, um processo dinâmico e flexível, que exige liderança e talento político para que funcione de forma adequada, assim como para responder oportunamente às situações emergentes, reorientando o processo, sempre que necessário.

No processo de mudança para escolas inclusivas, um dos fatores essenciais para progredir é o estilo de *gestão participativa e democrática,* no qual se trabalha com as pessoas, apoiando os progressos e as dinâmicas próprias de cada escola e de cada um de seus integrantes. Em uma abordagem deste tipo, os professore(a)s assumem responsabilidades diretas em relação às mudanças, às funções e tarefas que lhes competem, bem como aos resultados de suas ações.

A partir de um estudo realizado com diversas escolas, Ainscow (2000) descreve, com base em cinco categorias, as lições extraídas pelos professore(a)s na gestão de mudanças na escola.

- **Comunicar-se com as pessoas**

Os professore(a)s estavam conscientes da importância de estabelecer e manter positivas relações de trabalho com seus colegas. Alguns comentavam que se esforçaram para incluir professore(a)s que não estavam inteiramente convencidos da idéia de mudança. Não só se tratava de manter boas relações com os demais colegas, mas também de que todos os grupos realizassem seu trabalho com sucesso, buscando que a escola progrida no sentido de proporcionar melhores níveis de aprendizagem a seus aluno(a)s.

Por outro lado, alguns professore(a)s perceberam que estavam aprendendo a trabalhar com adultos, o que, no caso daqueles que sempre trabalham com crianças, era uma habilidade que em geral não possuíam. De tal perspectiva, muitos professore(a)s sentiram não estar suficientemente preparados e que precisavam melhorar suas habilidades sociais.

- **Adotar uma perspectiva geral da escola**

Todos os professore(a)s consultados afirmaram que, para ter êxito em suas iniciativas de aperfeiçoamento, precisavam adquirir uma visão geral da escola, de seus projetos e programas. Consideravam, ainda, necessário compartilhar sua apreciação com os outros. Parecia-lhes importante coletar informações formais e informais e analisá-las com os demais colegas. Dessa maneira, teriam mais clareza sobre os recursos existentes na escola e as diversas formas para ter acesso a eles. Dentre os recursos, consideravam prioritário:

• O apoio mútuo

Contar com o apoio do colega professor(a), gestor, funcionários, família, etc. ou mesmo dos estudantes é fundamental para desenvolver a confiança e o envolvimento no processo de mudança.

• necessidade de mais tempo disponível

O tempo é valioso... todos os professore(a)s reconheciam que, para alcançar êxito nas mudanças propostas, seria preciso dedicar-lhes mais tempo do que aquele de que dispunham.

• a necessidade de contar com suporte financeiro

O recurso permite incorporar mais pessoas, obter materiais, desenvolver condições básicas de acessibilidade e ter acesso a uma melhor formação, a fim de enfrentar os desafios encontrados na escola e na sala de aula.

• Manter o ímpeto

Os professore(a)s referiram a importância de manter o ímpeto de mudança e que o mais difícil era iniciá-la. Os docentes tratavam de conservar o impulso inicial utilizando variadas estratégias, como, por exemplo, sistemas de comunicação formal e informal. Dentre os meios formais, costumavam preparar relatórios sobre o progresso eventualmente alcançado e apresentá-los nos conselhos de professore(a)s e nas reuniões da equipe, quando expunham seus problemas e solicitavam apoio. No plano informal, utilizavam diversas formas de comunicação, em grupo ou individualmente, nos momentos de descanso ou ao término da jornada escolar. Ao que parece, conversar era um processo que fazia parte do plano de aperfeiçoamento. Muitos professore(a)s afirmaram que o faziam intencionalmente, para conhecer o que de fato estava sendo feito e o modo como os demais professore(a)s percebiam as tarefas e as mudanças que haviam sido propostas.

• Supervisionar o ritmo do processo de mudança

Grande parte dos professore(a)s reconheceu a importância da supervisão dos processos que estavam ocorrendo e da forma como se implementavam os projetos em cada escola. Consideravam boa idéia revisar os progressos, preparar relatórios sobre as atividades realizadas e avaliar o ritmo de seus respectivos projetos. Alguns manifestaram preocupação com a excessiva pressão que tais processos exerciam sobre eles e seus colegas.

Todos concordavam em que a gestão da mudança exigia superar dificuldades e enfrentar contratempos. Da mesma maneira, que a mudança havia produzido períodos de turbulência, que provocaram tensões e conflitos entre eles. Os docentes participavam ativamente dos processos de supervisão, que, interativos, os obrigavam a agir na política da escola.

• Criar um clima propicio ao desenvolvimento profissional

Ao longo da implementação do projeto, os docentes trabalharam da seguinte forma:

• as escolas contavam com instâncias de formação para promover o projeto, envolviam os colegas e os capacitavam a colocar em prática as mudanças necessárias,

- promoviam-se reuniões nas escolas, já que por meio delas trocavam idéias, socializavam os problemas e faziam acordos,

- decisões foram tomadas com a participação de docentes, gestore(a)s e também entre estes dois grupos,

- em determinados momentos do processo de implementação do projeto, chegava-se a um ponto em que era necessário lidar com as discordâncias de certos grupos ou pessoas que não desistiam de suas posições, tornando necessária a mediação para solução dos conflitos.

O ponto mais destacado pelos docentes foi o referente à abertura que começava a produzir-se nas escolas. Suas escolas começavam a mudar, em termos de organização; tornaram-se mais permeáveis ao que vinha de fora e à inovação.

UNIDADE 3.2

A LIDERANÇA NA ESCOLA

Objetivo

Analisar o novo enfoque de liderança como elemento facilitador de uma gestão para a mudança.

Atividades

1. Leia, individualmente, o material de apoio intitulado “A liderança na escola”.
2. Extraia uma breve definição do conceito de ‘Liderança’.
3. Preencha o quadro anexo, analisando o funcionamento de sua escola e dê uma nota a cada indicador.
4. Formem um grupo de cinco integrantes. Troquem entre si os resultados dos itens 2 e 3.
5. Escolham, por consenso, os dois itens que tenham alcançado menor classificação e desenvolvam pelo menos duas estratégias para melhorá-los, a partir de uma perspectiva de liderança e na qual se somem esforços para alcançar as metas comuns.
6. Prepare sua proposta e apresente aos demais colegas em plenária.

Avaliação

- Como correlacionar o novo conceito de liderança com a realidade de sua escola?
- Você acredita que tal enfoque se aplica à sua escola? O que poderia ser feito para impulsioná-lo em sua escola?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 3.2

A liderança na escola

Este esforço para obter consenso e inspirar a mudança relaciona-se com o conceito de *liderança,* entendido como o conjunto de processos utilizados para influenciar grupos de docentes no sentido de somar esforços para realizar objetivos comuns. Dos estudos realizados em escolas, conclui-se que a liderança é um elemento-chave do sucesso no contexto escolar. Esses estudos tendem a descartar essa função como exclusiva do diretor da escola (o líder institucional) e começam a considerar liderança como uma capacidade que pode estar ao alcance de todos e em todos os níveis da comunidade escolar.

A mudança de ênfase no papel de lideres dentro das organizações escolares distancia-se dos conceitos tradicionais de hierarquia e controle e orientam-se fundamentalmente para enfoques que enfatizam a participação, o compromisso e a responsabilidade comum pelos resultados.

Nas escolas, esta mudança da visão acerca da liderança tem levado a revisar o estilo de gestão e a forma como a liderança poderia ser exercida de maneira mais compartilhada. Assim, nos processos de mudança, faz-se necessário dispor de diversas estratégias, que permitam criar um clima de confiança e de colaboração, a fim de que este novo enfoque de liderança se torne viável.

Uma liderança eficaz da equipe gestora das escolas aposta em dar respostas às necessidades de todos os estudantes. O êxito ou o fracasso das tentativas para introduzir melhorias nas políticas e nas práticas educacionais depende em grande medida da atitude da equipe gestora e dos líderes emergentes no contexto escolar. Os líderes devem servir de modelo aos membros da comunidade escolar. Isto significa que devem ter coerência entre o que falam e o que fazem, que estão empenhados nas mudanças e iniciativas e que consideram o processo de inclusão prioritário para o desenvolvimento da escola.

Análise da Liderança na Escola

INDICADORES	Nota de 1 a 7
1. Cada integrante da comunidade escolar tem seu papel e suas atribuições bem definidos	
2. A equipe gestora da escola e o corpo docente responsabilizam-se pelos resultados de suas ações.	
3. As situações difíceis são resolvidas em conjunto.	
4. Existe um clima de confiança, a capacidade individual é reconhecida , com base na qual são delegadas as respectivas tarefas.	
5. As opiniões e os interesses do pessoal docente e não docente (estudantes, funcionários, etc.) são levados em conta na organização da escola.	
6. Os docentes são informados e participam das decisões institucionais.	
7. Os docentes têm graus de autonomia nas decisões sobre questões curriculares.	
8. Os aluno(a)s conhecem seus direitos e deveres.	
9. Os aluno(a)s responsabilizam-se por seus próprios atos.	
10. Os aluno(a)s dispõem de instâncias de participação no projeto educativo.	
11. Os aluno(a)s contam com uma organização estudantil através da qual canalizam suas idéias e inquietudes.	
12. A família mantém-se informada e participa do projeto educativo.	
13. As famílias são ouvidas em suas demandas e necessidades.	
14. As famílias colaboram no processo educativo.	
15. O pessoal não docente participa das reuniões de caráter geral da escola.	

UNIDADE 3.3

MUDAR PRÁTICAS

Objetivo

Analisar os problemas implícitos na mudança das práticas pedagógicas.

Atividades

1. Leiam o material de discussão intitulado “Enfrentar as mudanças com otimismo”.
2. Individualmente, pense em algum processo de mudança que tenha vivido em sua escola.
3. Em duplas, compartilhem esta experiência e respondam:
   - Quem propôs a mudança?
   - Qual era o propósito?
   - O que aconteceu?
4. Junte duas duplas e forme grupos de quatro. Escolham um dos temas abaixo relacionados
   - Trabalho baseado na colaboração entre docentes.
   - Ativa participação da família no projeto educacional.
   - Fortalecimento dos valores de respeito e valorização da diversidade entre as crianças.
   - Melhorar as linguagens oral e escrita dos estudantes.
   - Inclusão de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais.
5. Elaborem um plano de ação sobre como a mudança deve ser implementada na escola: propósito, obstáculos, estratégias.
6. Apresente o Plano de ação em um Poster

Avaliação

- Que medidas deverão ser adotadas para introduzir mudanças nas escolas de seu município?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

Unidade 3.3

Enfrentar as mudanças com otimismo

Alguns professore(a)s são mais conscientes que outros quanto à importância de seu próprio desenvolvimento profissional. Encaram seu trabalho com uma atitude de questionamento, tentando explorar novas possibilidades e encontrar novas formas de ensino que aperfeiçoem sua rotina de sala de aula. Por esta razão, algumas escolas conseguem criar uma atmosfera propícia ao desenvolvimento profissional enquanto outras não.

No presente material de discussão, examinaremos, detalhadamente, tais questões, a fim de ajudá-los a melhor compreender o fato de nelas estarem implícitas a mudança pessoal e as conseqüências das tentativas de inovação em colaboração com outros colegas. Para tanto, nós nos inspiraremos em nossa própria experiência, para explicar, em parte, a natureza da mudança na educação, as condições que parecem impedi-la ou facilitá-la, além de algumas estratégias que lhes poderão ser úteis.

A natureza da mudança

Para melhor compreender a índole da mudança, convém refletir sobre a própria experiência. Pensem, por exemplo, em alguma tentativa de introduzir um novo tipo de trabalho na classe. Qual o resultado da experiência? A mudança foi realizada? Quanto tempo durou? Houve aspectos melhores que outros? Pensem, depois, em sua reação diante de uma mudança proposta (ou imposta) por outra pessoa. Como foi? De que maneira reagiram? Quais foram suas impressões?

Refletindo sobre nossas tentativas de incorporar novas idéias ou formas de trabalho na escola, identificamos os seguintes conceitos:

- Mudança é aprendizagem.
- Mudança é processo, não sucesso.
- Mudança leva tempo.
- Mudança pode causar confusão.
- Mudança pode ser algo doloroso.

Examinemos detidamente estes aspectos:

- **Mudança é aprendizagem**

Mudança implica aprender novas formas de pensar e de agir. Se esta premissa é aceita, abre-se uma perspectiva promissora. Ou seja, quando se trata de entender como enfrentar uma mudança, analisar o que já se sabe sobre a aprendizagem pode trazer-nos idéias proveitosas.

Isto significa que as escolas deveriam ser locais onde os professore(a)s aprendam a partir da experiência, da mesma maneira como eles esperam que seus aluno(a)s aprendam com as tarefas e atividades que realizam. De fato, podemos afirmar, inclusive, que os professore(a)s

que consideram estar aprendendo na sala de aula têm maiores possibilidades de facilitar a aprendizagem de seus aluno(a)s. Assim, quando se deseja aprimorar alguns aspectos da prática docente, ou inovar, convém ter presente que também se está aprendendo. Conseguir criar, em benefício próprio, as mesmas condições propícias à aprendizagem que se pretende para os aluno(a)s não só melhorará o próprio desempenho docente, como também produzirá grande satisfação pessoal.

- **Mudança é um processo, não um sucesso**

No que se refere à introdução de mudanças significativas, que impliquem a adoção de novas maneiras de pensar e de formas diferentes de trabalhar na sala de aula, é importante observar que aí se trata, na verdade, de um processo, não de um sucesso. As idéias básicas não mudam de um momento para outro, tampouco idéias novas são aplicadas num abrir e fechar de olhos. Na realidade, as mudanças são produzidas em seqüência.

Talvez seja útil, uma vez mais, pensar em alguma mudança que tenham vivido que valha a pena... É possível que se recordem de algum acontecimento: talvez uma reunião para debate de novas medidas, ou, ainda, a primeira vez em que tentaram utilizar novos materiais na classe. Entretanto, antes de compreender integralmente o novo enfoque e dominar perfeitamente sua aplicação, por certo terão passado por um período de tentativas e erros, de possíveis confusões, de dificuldades e, de vez em quando, de alegria. Pouco a pouco, se os resultados da mudança tiverem sido satisfatórios, vocês terão sentido maior confiança e um melhor nível de aceitação pessoal. Com o passar do tempo, a nova prática e seus princípios acabam por enraizar-se em vocês, vinculando-se e integrando-se a outros aspectos de sua prática e de sua maneira de pensar.

- **Mudança demanda tempo**

Aceitar que mudanças significativas no ensino são produzidas como parte de um processo nos leva a considerar outro aspecto: mudança leva tempo. Por conseguinte, para enfrentá-la com otimismo, temos que estar conscientes da importância do fator tempo:

- a necessidade de dispor do tempo necessário à assimilação de novas idéias e de novas práticas;
- a necessidade de reconhecer que a assimilação de novos tipos de trabalho demandará tempo.

Nas escolas é comum pedir aos professore(a)s que troquem o turno da noite pelo da manhã. De repente são informados, por exemplo, de que “a partir de segunda-feira passaremos a ensinar o novo programa de matemática”. Ou, ainda, de que “em setembro, as classes se constituirão de aluno(a)s de idades diferentes”. A pressão exercida em função de prazos demasiadamente curtos ou pelo desconhecimento da inovação proposta é passível de produzir tensões, ansiedade e reações negativas ao projeto.

Resultados de pesquisas realizadas por psicólogos sociais indicam que, em organizações tão complexas como as escolas, a integral aceitação de um novo tipo de trabalho pode demorar de três a cinco anos para ocorrer. No entanto, os prazos de implementação exigidos costumam ser menores. Além do mais, costuma-se solicitar, ao mesmo tempo, mais de uma iniciativa.

- **Mudança pode causar confusão**

O que tem sido escrito sobre gestão escolar costuma dar a impressão de que mudança é um tema racional, uma série de etapas preestabelecidas que é preciso seguir, ou seja, tornando

necessário determinar o que se quer fazer, de que maneira e assim sucessivamente. Tudo isto é muito atraente e, certamente, algum tipo de esquema de planejamento pode ser bastante útil.

Não se deve esquecer, porém, que, na prática, este longo processo de aprendizagem chamado "mudança" quase sempre se torna fonte de confusão. Quando as pessoas pretendem relacionar novas idéias e formas de trabalho com suas experiências, preferências e preconceitos pessoais, costumam transformá-las em algo mais aceitável, adaptando o propósito original, o que pode converter-se em algo muito diferente ao final do processo.

- **Mudar pode ser doloroso**

O último aspecto que desejamos destacar na análise da natureza da mudança na escola, é o relacionado com seus efeitos nas pessoas. De maneira geral, os seres humanos preferem permanecer como estão. Mudar exige correr riscos, portanto, é preferível evitá-lo. É muito mais seguro "ficar na mesma". Além do mais, aceitar algo novo significa, muitas vezes, desligar-se de outra situação. E isto pode ser doloroso.

- **Obstáculos à mudança**

Quais são, então, os obstáculos que podem surgir, quando os professore(a)s tentam aprender novas idéias e introduzir novas maneiras de trabalhar? A experiência nos tem ensinado que às mudanças podem opor-se vários tipos de obstáculo:

- falta de compreensão;
- falta de aptidões necessárias;
- atitudes predominantes;
- insuficiência de recursos;
- organização inadequada; e
- falta de compreensão.

Para aceitar uma nova forma de trabalho, é necessário compreender, basicamente, em que consiste, qual é o seu propósito, por quê e como é. Sem tal compreensão, é provável que o interesse seja limitado e o esforço inexistente. Para alguns professore(a)s é difícil manifestar suas dúvidas ou admitir sua falta de compreensão, o que, portanto, faz com que o projeto comece a ser implementado sem que todos tenham interiorizado suas conseqüências. É possível que aqueles que coordenam a adoção de novos projetos em uma escola, agravem este problema, em virtude de seu próprio entusiasmo, impondo um ritmo não adequado ao da maioria dos docentes. Seus anseios e sua dedicação poderão torná-los insensíveis à capacidade de assimilação de seus colegas.

- **Falta das aptidões necessárias**

É possível que alguém compreenda de imediato o que é preciso mudar, mas se considere sem a necessária competência para fazê-lo. Hipótese que pode ser verdadeira, uma vez que é possível que uma pessoa careça das aptidões necessárias. É possível, ainda, que o ritmo de implementação imposto pelos coordenadores não dê espaço para adquirir as aptidões necessárias e isto resulte em um clima de tensão e dificuldades. Tais problemas ocorrem com maior freqüência em escolas onde não é comum os professore(a)s trabalharem em conjunto na introdução de novas estratégias pedagógicas. Não obstante nosso objetivo seja

incentivar os professore(a)s a aprender a partir de sua própria experiência, sabemos também o quanto se aprende observando o que é ensinado por outros e realizando um trabalho em colaboração com outros colegas, para, deste modo, suprir a falta de alguns conhecimentos.

- **Atitudes predominantes**

Também é necessário reconhecer que, por vezes, os principais obstáculos para a superação desses problemas são aqueles produzidos em nossa própria mente. Por exemplo, às vezes distribuímos aos participantes de um curso o desenho de um muro em que as pedras representam os obstáculos que os impedem de alcançar as metas profissionais e lhes pedimos que preencham os quadrinhos. Muitas pessoas apresentam grandes listas de razões estranhas a si mesmas e que se referem particularmente a atitudes e conduta de seus colegas. Quando os instamos a pensar nos obstáculos que elas mesmas criam com suas próprias atitudes e condutas, muito freqüentemente reconhecem que deles depende o desaparecimento de algumas das pedras do muro.

Um erro comum que se costuma cometer é a personalização das dificuldades, atribuindo a uma pessoa ou a um grupo as resistências que impedem a mudança. Indicar alguém como sendo "o problema" torna ainda mais difícil conseguir seu apoio e sua participação. Apesar disso, involuntariamente, cometemos o equívoco de manifestar atitudes negativas em relação àquela pessoa que transparece na maneira de falar ou se expressar, fortalecendo sua oposição ao que tenha sido proposto.

- **Insuficiência de recursos**

Em termos mais práticos, as tentativas de inovação podem ser facilmente frustradas, caso não se disponha dos recursos necessários. Este problema pode ocorrer de diversas maneiras. Pode ocorrer, por exemplo, que um novo projeto sofra limitações ao ser introduzido, caso não disponha de suficiente quantidade de material. Isto obrigará a que se determine aos aluno(a)s percorrer toda a escola para conseguir um exemplar de uso comum, o que desmotivará docentes e aluno(a)s.

Os recursos humanos (profissionais especializados) na comunidade escolar também podem ser escassos. Mudanças exigem dedicar tempo à análise e ao intercâmbio de opiniões, mas, se os docentes tiverem uma carga horária muito pesada, este aspecto passa a ser um fator dissuasivo.

- **Organização inadequada**

A questão da organização está diretamente relacionada com a utilização dos recursos. Por vezes, quando um projeto apresenta dificuldades, estas se devem ao fato de a organização geral da instituição ou as modalidades de organização de algumas turmas impedirem a aceitação de novas formas de trabalho.
Possivelmente, essa lista de cinco possíveis obstáculos à mudança pareça desestimulante, então, nos indagamos se a mudança é possível. Sim, claro, é possível, já que cada um deles pode ser superado, a partir do reconhecimento de sua existência.

- **Avaliação**

Por último, é importante supervisionar cuidadosamente a implementação de qualquer inovação. Neste sentido, a avaliação não constitui um conjunto de princípios científicos e procedimentos complexos, mas, simplesmente, uma atitude mental. Consiste em dedicar tempo (isto mesmo: mais tempo) para refletir sobre o que está ocorrendo e ter condições de proceder às modificações que se tornem necessárias. Dito desta maneira, tudo isto parece muito óbvio, mas, na realidade, são aspectos que costumam ser desprezados.

Adaptado do Material da UNESCO - NEA, Unidade 3.3 - "Cambiar las prácticas".

UNIDADE 3.4

UM PROJETO EDUCACIONAL PARA A DIVERSIDADE

Objetivo

Refletir sobre o projeto educacional, com o objetivo de incorporar a atenção à diversidade na escola.

Atividades

1. Leiam, individualmente, o material de discussão intitulado "Revisando o Projeto Educacional".

2. Em grupos de, no máximo, seis pessoas, de preferência da mesma escola, analisem o diagrama referente às características de escolas eficazes para todos.

• São estas as características de uma escola inclusiva?

• Você acrescentaria outros dados ao diagrama? Quais?

3. Relacionem as características indicadas no diagrama com a realidade de sua escola, identificando os pontos fortes e os aspectos mais fracos que seria preciso melhorar.

4. A partir das fragilidades identificadas, estabeleçam as prioridades para introduzir em um projeto educacional que atenda à diversidade.

5. Apresentem suas conclusões em reunião plenária.

Avaliação

- Após esta atividade, você considera que seria necessário reformular ou aperfeiçoar o projeto educacional de sua escola?

- Quem poderia participar de sua revisão e modificação?

Material de discussão

Unidade 3.4

Revisando o Projeto Educacional da Escola: projeto político pedagógico

As unidades anteriores abordaram temas relativos à gestão e liderança na escola, além de mencionar alguns meios de apoio para conhecer melhor seu funcionamento e refletir sobre os setores do sistema escolar que necessitam de apoio para se desenvolverem. O objetivo do presente material não é sugerir instrumentos de avaliação e diagnóstico da realidade escolar, mas compreender quais os níveis ou aspectos da cultura, da política e da prática escolar que precisam ser centro de atenção para a comunidade da escola a fim de apoiar o seu desenvolvimento em direção a inclusão. Neste sentido, abordaremos aqui "*Índice de Inclusão. Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola",* (Booth e Ainscow, 2000).

O que se deseja destacar nesta unidade é que, se a escola pretende elaborar um projeto educacional que vise o atendimento à diversidade, é indispensável ouvir as vozes dos diversos atores na escola para conhecer sua opinião acerca da instituição escolar como um todo (ex. organização, práticas pedagógicas, ambiente social).

O Projeto Educacional é o instrumento mediante o qual a escola define sua identidade, esclarece os atores sobre as metas de fortalecimento institucional, orienta os diversos processos que ocorrem no estabelecimento de ensino, dá sentido e racionalidade à administração para o médio e longo prazo, permitindo a tomada de decisões sobre currículos e a aprendizagem dos estudantes, articulando as iniciativas inovadoras. Em resumo, o projeto político de uma escola ordena as grandes tarefas da organização com base nos objetivos compartilhados.

Na maioria dos países da América Latina, há uma certa tradição na elaboração de projetos educacionais. Contudo, nem sempre a comunidade escolar consegue transformar em atividades pedagógicas orientadoras do processo educacional os valores e princípios enunciados nesses documentos. Por outro lado, a elaboração dos projetos educacionais não costuma contar com a plena participação dos diversos atores da escola. Quase sempre, um grupo de pessoas na escola assume a tarefa de elaborar o projeto político e, portanto, o mesmo não reflete as perspectivas da comunidade escolar, situação que dificulta sua assimilação pelos professore(a)s, aluno(a)s e família. A conseqüência provável é que não funcione ao ser aplicado...

O objetivo, aqui, é convidá-los a refletir sobre o *projeto político-pedagógico* de sua escola, com a intenção de avançar em direção ao fortalecimento de uma escola inclusiva que seja fundamentada na celebração da diversidade, isto é, uma escola que se comprometa com a *aprendizagem de todos os aluno(a)s,* considerando suas diferenças étnicas, de gênero, raça, sociais, de capacidades e interesses, de deficiência, de religião etc. A experiência demonstra que as escolas que contam com um projeto educacional elaborado com a participação efetiva da comunidade escolar e que reflete consenso melhoram consideravelmente a qualidade da aprendizagem de todos os aluno(a)s.

A seguir, algumas sugestões de caráter geral, que podem servir de ajuda às escolas que adotem o princípio da inclusão como norteador de sua política pedagógica.

Condições para uma mudança com sucesso

UNESCO (1993 - Unidade 3.3, p.120).

Clareza do objetivo da missão

Conhecer e refletir sobre os princípios da educação inclusiva é o ponto de partida para qualquer escola que pretenda orientar seu projeto educacional a partir do princípio da inclusão. Compreender o sentido da educação inclusiva e suas implicações para que a comunidade escolar possa colocar em prática os delineamentos da educação inclusiva é indispensável para enfrentar com sucesso as mudanças. Sob tal perspectiva, as ações levadas a cabo a partir do projeto educacional devem ser compatíveis com a missão da escola, bem assim com os valores e princípios de inclusão que se pretende promover.

É importante considerar que um projeto pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes. Por conseguinte, da mesma forma que os membros da comunidade escolar devem ser apoiados para entender o objetivo do projeto, também devemos aceitar que os objetivos podem mudar em conseqüência do processo de discussão e colaboração. O importante é garantir que cada membro da comunidade disponha do tempo necessário para imprimir um cunho pessoal à mudança projetada e, assim, sentir-se parte do processo e mais confiante.

Objetivos viáveis

Tão logo seja obtido consenso acerca da visão e da missão do projeto educacional, a etapa seguinte deve ser a formulação de um plano de ação para concretizá-lo. Uma vez mais, tempo é fator decisivo. É importante estabelecer as prioridades viáveis, levando em conta as necessidades e exigências da escola no âmbito da implementação do projeto (ex. importância de conferir aos participantes formação sobre aspectos relacionados com a educação para a diversidade). Os objetivos devem ajustar-se a tempos reais, já que a participação é mais efetiva se todos sentirem que os objetivos podem ser alcançados.

Planejamento colaborativo

Uma vez fixados os objetivos, é necessário definir as estratégias e planejar as ações a serem desenvolvidas nas diversas dimensões abrangidas pelo projeto (pedagógica, curricular, organizacional e comunitária). No caso, é importante que estas sejam coerentes com os princípios e objetivos estabelecidos, e realistas, no quanto às suas possibilidades de implementação. As atividades que se decidam empreender devem levar em conta as várias necessidades, as competência e os interesses dos vários atores envolvidos no processo educacional (aluno(a)s, docentes, pais, funcionários da escola).

O planejamento deve envolver toda a comunidade, a fim de possibilitar a troca de opiniões e a definição consensual das atividades a serem realizadas. Ou seja, o planejamento deve conduzir à ação. Do ponto de vista da educação inclusiva, o desejável é que o planejamento resulte de um trabalho colaborativo, pois assim estimula-se a definição de objetivos comuns e resolvem-se mais facilmente as diferenças.

Motivação

Para estimular a participação, o compromisso e o esforço no desenvolvimento de um projeto educacional inclusivo, é preciso que os atores sintam a necessidade de mudança.

Neste sentido, é fundamental a convicção acerca dos benefícios que a nova orientação do projeto pode representar para a comunidade escolar. A motivação pode surgir por pressões internas ou externas e ser percebida de maneira positiva ou negativa. Em geral, a pressão mais proveitosa provém da necessidade dos atores de aperfeiçoarem-se profissionalmente ou de participar de algum empreendimento coletivo.

Apoio

Enfrentar com êxito os desafios representados pelo atendimento à diversidade implica assumir certos riscos. Mudar significa, muitas vezes, abandonar conceitos profundamente arraigados, o que gera temores e incertezas. Sentir-se apoiado quando se pretende modificar as formas tradicionais de ensino é uma condição muito importante, especialmente na etapa de implantação do projeto. Assessoramento e comentários construtivos são muito valiosos. É preciso, portanto, criar na escola um clima de apoio mútuo, que incentive cada pessoa a experimentar novas maneiras de trabalhar.

Recursos

Importante tarefa na organização escolar é certificar-se de que existem os recursos necessários à execução do projeto. Isto significa que é preciso estabelecer prioridades e metas para o curto, médio e longo prazos, tanto no que se refere aos aspectos relativos à gestão do projeto, quanto ao aperfeiçoamento curricular, adotando decisões referentes à utilização do tempo, às funções de cada participante e à alocação dos recursos materiais necessários.

Avaliação e monitoramento

Por último, é importante definir indicadores que permitam a avaliação do andamento do processo, valorizar os resultados e a introdução das melhorias consideradas relevantes para cada organização escolar. Por exemplo, algumas indagações que poderiam ser feitas são as seguintes:

• Os objetivos fixados estão sendo alcançados?

• Que medidas têm-se mostrado efetivas para atender à diversidade?

• Quais aspectos do processo é preciso melhorar? Como?

• Qual a opinião dos atores envolvidos sobre os resultados alcançados?

Ainscow (2001) salienta que as escolas passam por dificuldades no momento de enfrentar as mudanças porque em geral, se encontram diante de um duplo problema: não podem ficar como estão e responder a situações novas, mas ao mesmo tempo precisam manter alguma continuidade em suas práticas atuais. Conseqüentemente, isso gera certa tensão entre inovação e manutenção das práticas tradicionais. Tal dilema no entanto, é superado ao longo do processo e a escola restabelece o equilíbrio.

Levando em consideração o nível de complexidade que envolve os processos de melhoria na escola, mediante consenso convém relevar certas prioridades de mudança e reconhecendo quais elementos da vida escolar (gestão, prática, etc.) devem ser preservados por serem eficazes. Como ponto de partida, pode ser útil as escolas analisarem pontos fortes e fragilidades à luz dos fatores de sucesso demonstrados pelas escolas eficazes a fim fixarem suas prioridades de desenvolvimento.

O diagrama a seguir resume conclusões de pesquisas realizadas em diversos países sobre as características das escolas eficazes.

Diagrama: Características das escolas eficientes

Desenvolvimento de escolas inclusivas – Ainscow, 2001

UNIDADE 3.5

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA MUDANÇA

Objetivo

Analisar critérios gerais de avaliação e desenvolver indicadores para revisar as práticas inclusivas.

Atividades

1. Em duplas, leiam o material de estudo "Avaliação do processo de mudança educacional".

2. Reúnam-se com outra(s) dupla(s) (grupos de 4 ou 6) e preparem um instrumento para avaliação das práticas que respondam à diversidade em sua escola. Cada integrante deverá anotar os indicadores em uma folha separada. Do material de discussão consta uma tabela com indicadores gerais que poderão servir de referência.

3. Cada membro do grupo adotará um número, 1, 2, 3, 4... Em seguida formam-se novos grupos agrupando-se todos os de número 1, os de número 2, os de número 3 e assim por diante.

4. Compartilhem com o novo grupo os resultados de seu trabalho.

5. Elabore um cartaz com os três indicadores que o grupo considere mais relevantes para avaliar práticas inclusivas e os compartilhe em plenária.

Avaliação

- Reflita sobre como os indicadores podem apoiar o desenvolvimento de sua escola em direção à inclusão.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 3.5

Avaliação do processo de mudança educacional

Hoje em dia, muitas escolas dedicam uma parte importante de seu tempo no planejamento de atividades educacionais de curta ou longa duração, com o objetivo de melhorar o nível de aprendizagem de seus estudantes. As vantagens de tal planejamento têm relação direta com os processos de mudança e de melhoria dos índices de progresso e desenvolvimento da escola.

É preciso ter em mente que na etapa inicial de elaboração do projeto de desenvolvimento é comum surgirem tensões e divergência de opiniões, daí ser fundamental a liderança pedagógica. O diretor deverá ser capaz de facilitar a participação de toda a equipe de profissionais da escola, ajudar na realização de acordos, explicitar os objetivos e impulsionar o processo de mudança. Estamos nos referindo a um plano cuja principal finalidade é criar as condições para que se produzam as modificações necessárias na estrutura organizacional e na cultura das escolas, com o propósito de beneficiar a aprendizagem e a participação de todos os aluno(a)s. Para tanto, é fundamental gerar um clima de colaboração entre os docentes para ajudá-los a enfrentar os desafios inerentes ao processo de responder à diversidade. Daí destacarem-se como fases fundamentais da implementação do projeto tanto a avaliação inicial quanto dos processos e dos resultados.

Avaliação Inicial

O material de discussão da Unidade 3.4 (Revisando o projeto educacional da escola) que trata de *'um projeto educacional voltado para a diversidade'* constitui um apoio teórico para a implementação desta primeira etapa, que tem por objetivo conhecer em que situação se encontra a escola antes que haja uma proposta de mudança. Detectar pontos fracos e problemas enfrentados pela instituição de ensino é fundamental para estabelecer os objetivos de forma correta e precisa na definição de um plano de ação melhoria e desenvolvimento da escola toda.

Nas escolas é comum considerar que a causa dos problemas estão fora da escola, localizadas em agentes externos. Assim, na fase inicial da avaliação, é comum encontrar uma certa resistência para assumir a própria responsabilidade sobre os problemas. Isto impede as escolas de buscarem a origem das dificuldades no seu próprio funcionamento. Por exemplo, educadores podem argumentar que os 'aluno(a)s não aprendem porque chegam mal preparados, por não haver suficientes meios de apoio, ou porque os professore(a)s encontram-se desmotivados devido à pouca valorização social que recebem'. A avaliação inicial deve quebrar esta dinâmica e levar os vários setores da comunidade a enfrentar a responsabilidade que lhes cabe no processo de tornar a escola uma organização efetiva para todos.

O que se deve avaliar?

Dado que esta primeira etapa não deve ser longa, é necessário determinar com precisão as dimensões a serem avaliadas. Os aspectos mais relevantes usualmente incluídos na avaliação inicial são os seguintes:

- sistema de participação e tomada de decisão;
- papel da direção da escola e dos professore(a)s;
- desenvolvimento do currículo;
- resultados da aprendizagem dos aluno(a)s;
- atenção à diversidade;
- metodologia de ensino e de avaliação;
- expectativas quanto à aprendizagem dos aluno(a)s;
- relacionamento entre docentes e entre estes e especialistas;
- relacionamento professor/aluno(a)s e entre aluno(a)s;
- relacionamento com os pais; e
- relacionamento com a comunidade.

A avaliação pode levar em consideração alguns destes processos, não necessariamente todos eles. Contudo, é importante não esquecer o inter-relacionamento da maioria desses aspectos. O desenvolvimento do currículo, por exemplo, não pode ser analisado separadamente do atendimento à diversidade, bem como da metodologia de ensino utilizada e dos sistemas de avaliação utilizados com os próprios aluno(a)s.

Avaliação de Processo

A aceitação de um plano de melhoria exige um esforço continuado e a permanente avaliação do processo de mudança. A avaliação cuidadosa e contínua dos gestores propiciará os ajustes necessários na ocasião oportuna, bem como a alteração das estratégias escolhidas, ou , quando conveniente, a busca de ajuda externa. A avaliação permanente do processo permitirá a todos os participantes tomar conhecimento do que estiver ocorrendo e que conseqüências produz o plano, não apenas com relação aos objetivos inicialmente previstos, mas também às atitudes e à estimativa dos que o estiverem colocando em prática. É necessário estimar tanto a eficácia do plano quanto suas implicações nas relações sociais e na coesão da comunidade escolar.

Para que este processo de avaliação se concretize, e apesar da intensidade das atividades próprias do ano letivo, é importante prever no plano ações capazes de facilitar a avaliação. Com base na experiência das escolas que aplicaram programas de melhoria, algumas das ações que geraram bons resultados são:

- informar aos demais professore(a)s, em reuniões periódicas (datas pré-fixadas no plano), o estado em que se encontra a implementação do plano;
- conversas informais com os diversos professore(a)s sobre as atividades que estão sendo realizadas, concebidas pelas equipes por elas responsáveis;
- reuniões públicas, com pais e representantes (datas pré-fixadas no plano) pelo menos duas vezes ao ano, para informação sobre os progressos alcançados com o plano;

(19) Adaptação e síntese do “Guia de Auto-avaliação e Melhoria da Escola” – Ministério da Educação –Chile, 2000.

- relatórios escritos, a cargo das equipes responsáveis por determinadas tarefas, em formato preestabelecido;

- informativos (murais, boletins, trabalho de aluno(a)s) mensais ou quinzenais, conforme o que houver sido previamente acordado;

- apresentação do plano e dos progressos alcançados, para secretarias de educação estadual ou municipal ou perante outras escolas da comunidade; e

- permanente reforço, pelo diretor e pela equipe técnica, mediante visitas aos locais onde se desenrolam as várias atividades, destacando as ações em assembléia com todos os aluno(a)s e atentando para as dúvidas e inquietações eventualmente surgidas.

Avaliação dos resultados

De maneira geral, a avaliação dos resultados é realizada ao final do ano letivo. O propósito desta etapa visa, principalmente, conhecer os resultados até então obtidos em relação aos objetivos fixados, bem como as causas do maior ou menor êxito ocorrido e quais os efeitos produzidos na cultura da escola. É preciso saber se foram alcançados todos ou apenas alguns dos objetivos e, qual a sua amplitude. Além disso, devem ser incluídas as conclusões obtidas ao longo do processo, das quais derivam, para as respectivas equipes, aprendizagens tão ou mais relevantes que os próprios resultados.

De igual modo, é de suma importância a análise das causas dos resultados obtidos. Trata-se, aí, de refletir sobre o que funciona bem e o que não funciona no que diz respeito às prioridades fixadas, às estratégias escolhidas, às soluções sugeridas para os problemas e às respostas formuladas em termos organizacionais.

Outro aspecto importante desta etapa é a análise das modificações produzidas na cultura da escola. Neste sentido, alguns dos seguintes aspectos poderão ser considerados:

- mudanças nas formas de comunicação e cooperação entre professore(a)s;

- mudanças no sentimento de pertencer à escola e no compromisso com a aprendizagem de todos os aluno(a)s;

- mudanças no papel representado pela equipe gestora da escola;

- mudanças na percepção e nas atitudes relativas à diversidade;

- mudanças nas concepções homogeneizadoras do ensino; e

- mudanças na concepção do papel da escola e na maneira de entender a educação.

É importante ter presente o fato de que a avaliação dos resultados é um processo delicado, já que envolve o esforço, as alegrias e as frustrações da maioria dos integrantes da comunidade escolar. É aconselhável que esta etapa seja participativa e que suas conclusões mostrem, de maneira equilibrada, as opiniões, às vezes discrepantes, dos que contribuíram para o desenvolvimento do plano. A avaliação final encerra um ciclo e é parte de outro novo, transformando-se em valiosa informação para a elaboração de um novo plano. A maior experiência e os ensinamentos obtidos pelos participantes são aspectos que lhes incute mais confiança e segurança para prosseguir com o processo de mudança.

Sugestão de indicadores a serem considerados para a avaliação

Indicadores

1. Existe coerência entre os objetivos, as principais estratégias do plano de melhoria e o diagnóstico de necessidades e expectativas da comunidade.

2. O plano expressa o compromisso com melhores resultados de aprendizagem de todos os aluno(a)s, independentemente de suas diferenças.

3. Existe uma equipe de gestão, integrada por representantes dos diversos grupos, que se reúnem periodicamente para coordenar, implementar e avaliar o plano.

4. São estimuladas a participação e a manifestação dos membros da escola, segundo sua capacidade e sua formação.

5. A escola tem instâncias para que pais e aluno(a)s expressem suas opiniões, ofereçam sugestões e façam reclamações.

6. A organização do espaço escolar favorece o atendimento à diversidade e às necessidades educacionais especiais.

7. A escola organiza adequadamente os horários em função das atividades curriculares, de recreação etc.

8. O currículo é enriquecido e adequado para dar resposta à diversidade.

9. O professor(a) considera os saberes prévios dos aluno(a)s e respectivas famílias como base da aprendizagem.

10. O professor(a) interage com os aluno(a)s, considerando suas características e seus ritmos de aprendizagem, facilitando a participação de todos os aluno(a)s e a cooperação entre eles.

11. O professor(a) compartilha com seus aluno(a)s os critérios referentes à consecução da aprendizagem, os quais os orientam sobre o que deles se espera e até onde devem avançar.

12. A escola proporciona aos aluno(a)s que apresentam maior nível de dificuldade a ajuda e os recursos de suporte especial de que carecem para progredir na aprendizagem.

13. Existem instâncias, entre os professore(a)s, para associar critérios relacionados com estratégias de aprendizagem, formas de avaliação, articulação entre setores de aprendizagem, níveis e ciclos.

14. Há espaço para reflexão sobre as práticas pedagógicas.

15. A escola propicia a organização dos pais e a coordenação com instituições da comunidade, para fins de apoio às atividades educacionais.

UNIDADE 3.6

TRABALHANDO COLABORATIVAMENTE PARA RESOLVER PROBLEMAS NA ESCOLA

Objetivo

Apreciar o valor do trabalho colaborativo na resolução de problemas que se apresentam na escola.

Atividades

1. Em trio leiam e comentem as histórias que são apresentadas no material de discussão intitulado "Trabalhando juntos".

2. Escolham uma história e respondam às perguntas indicadas ao final da mesma.

3. Forme um grupo de 6 integrantes que tenham trabalhado com a mesma história e:

   • compare suas conclusões;

   • prepare um cartaz (ou transparência) com as conclusões mais relevantes; e

   • apresente em plenária.

Avaliação

De que maneira seria possível fortalecer, em sua escola, a colaboração de trabalho?

(19) Adaptação e síntese do ***"Guia de Auto avaliação e Melhoria da Escola"*** – Ministério da Educação –Chile, 2000.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 3.6

Trabalhando juntos

Aqui são contadas três histórias de aluno(a)s: Piao-Ten, Margarida e José. Leia as histórias atentamente, a fim de conhecer a opinião e a preocupação dos professore(a)s envolvidos e oferecer soluções que ajudem as escolas a avançar em direção à escolas inclusivas para todo(a)s.

A história de Piao-Ten

O professor da segunda série do 1º ciclo apresentou ao Conselho Escolar a história de Piao -Ten, um menino recém-matriculado, filho de imigrantes coreanos, que chegaram ao Brasil há um mês apenas. Com 8 anos de idade, Piao-Ten é um aluno muito vivo e saudável e já conhece bem o bairro, segundo informa o professor. A família vive a três quadras da escola e Piao-Ten vai sozinho às aulas e se mostra disposto a aprender. Contudo, Piao-Ten e seus familiares ainda não falam português, assim o professor não consegue fazer-se entender nem pelo menino nem pela família. Um parente que se encontra há mais tempo no País acompanhou a família de Piao para fazer a matrícula e se comprometeu a ajudar os pais do menino a freqüentar um curso de português.

O professor sente não poder responsabilizar-se pela aprendizagem de Piao-Ten e pergunta à diretora as razões pelas quais a matrícula deste aluno foi aceita sob tais circunstâncias, já que a escola não dispõe dos meios necessários para ensiná-lo. A professora de educação física, intervém e conta sua experiência com o menino, mostrando que concorda com o professor. Na opinião desta professora, os aluno(a)s da escola deveriam, pelo menos, falar a mesma língua. Ela explica de forma exaltada:

– *"Creio que é o mínimo que podemos pedir, do contrário, nós, professore(a)s, além de tudo o que temos de fazer, nos veremos na obrigação de aprender chinês. Não acredito que isto seja justo!*"

Um tanto aborrecida, a professora da terceiro série solicita permissão para contar sua experiência. Ela lembra que em sua classe há um menino chamado Jean Pierre, que chegou da França nas mesmas condições de Piao-Ten e que eles não tinham tido nenhum problema até aquele momento: ninguém se aborreceu e sequer a situação foi levada ao conhecimento do conselho escolar. Ela argumenta:

– *"Por que tanto problema agora?", pergunta. "Por acaso Piao-Ten não goza dos mesmos direitos de Jean Pierre, de ter acesso a uma educação em local próximo à sua casa? Eu gostaria de saber quais, exatamente, as razões do colega para dizer que a escola não pode ensinar a meninos como Piao-Ten."*

O professor que trouxe o problema se defende e diz:

"As únicas razões estão no fato de que não posso comunicar-me com o garoto e não poderei ensinar-lhe. Acredito que o mínimo que me compete, em termos de responsabilidade, é partilhar com os senhores minha preocupação, para o bem do aluno".

Outro professor lembra que, no ato da matrícula, a atendente diz aos pais e mães que

"...a escola é inclusiva e que atenderá a todas as crianças que solicitem matrícula. Assim, acredito que Piao-Ten é uma dessas crianças e que , neste momento, exige mais de nossa parte do que outras crianças, pois encontra-se em um país estranho. Sabe-se lá em que condições sua família teve que vir para o Brasil?".

A coordenadora pedagógica lembra que, no caso de Jean Pierre, a professora do curso foi ensinando o português ao aluno a partir do próprio texto de leitura e com a ajuda da família. Inclusive, recorda que a ministrava em torno de duas horas de aulas individuais durante os dois primeiros meses do Jean na escola, por que ela havia estudado um pouco de francês no ensino médio.

Um professor pergunta se há escola para as crianças coreanas e diz:

- "Talvez ele estivesse muito melhor junto aos seus compatriotas" – insiste. Vários professore(a)s reagem energicamente – "Seria bom que Piao-Ten estudasse em uma escola onde pudesse aprender o português e se relacionar com crianças de nossa língua, poderia aprender os nossos costumes, pois mal ou bem vive aqui".

A diretora diz tratar-se de uma situação especial, mas que, possivelmente, mais adiante tenham que receber outras crianças coreanas, chinesas ou de outros países distantes, tornando-se necessário, portanto, que ao buscar apoio para atender a Piao-Ten, a escola se prepare para atender a crianças originárias de países diferentes do nosso. – *"O idioma é só um aspecto que teremos de considerar",* disse ela.

Na opinião de vocês, como esse grupo de professore(a)s deve resolver a situação escolar de Piao-Ten?

Proponham algumas soluções que considerem convenientes para ajudar Piao-Ten a integrar-se à escola e superar a barreira do idioma e que envolva a escola como um todo.

A história de Cristina

A professora de educação infantil está preocupada com o comportamento de Cristina: uma menina de 5 anos, que freqüenta a escola. Durante as atividades na classe em lugar de pedir algo ou manifestar verbalmente seu mal-estar, arranha-se toda, bate violentamente em seu próprio rosto, fica vermelha e arranca os cabelos, mas não chora, nem grita ou diz o que está sentindo. Muitas vezes a professora tem que segurá-la para que não continue com aquilo. Cristina já está há mais de um mês na classe e suas atitudes de auto-agressão não diminuem.

A professora de Cristina solicitou apoio da professora da sala de recurso, que foi observar a aluna durante as aulas e participou da entrevista com os pais feita pela professora. Com as informações obtidas, conversaram e resolveram solicitar uma reunião com a equipe gestora da escola (diretora, vice, coordenadora pedagógica) com o objetivo de expor a situação de Cristina, analisar a situação e pensar em conjunto uma forma de ajudar a escolarização da Cristina.

O resumo feito pela professora dizia mais ou menos o seguinte:

"*Os pais de Cristina são jovens – ele tem 22 anos e ela 21. Tiveram Cristina quando eram ainda muito novos e vivem com a sogra. Ambos concluíram o ensino médio. O pai é mecânico de automóveis e trabalha em uma oficina, todos os dias da semana, menos aos domingos de forma que dedica pouco tempo à filha. A mãe, D. Rosa está grávida, cuida dos*

trabalhos domésticos e toma conta dos filhos menores."

Cristina é muito calada, não brinca com suas coleguinhas, mas quando gosta de alguma coisa se entusiasma e trabalha bem. A aluna desenha, pinta e recorta muito bem. Na hora das historinhas, ela se mostra muito disposta a escutar e lhe dá prazer folhear e admirar as páginas. No entanto, não aceita juntar-se a alguma coleguinha, mesmo quando chamada à atenção ou para acompanhar alguma instrução de trabalho ou de brincadeiras em grupo.

A professora da sala de recursos especialista na área de educação especial, por sua vez, informa que

"Cristina é tratada de modo especial, quando assume essas atitudes de auto-agressão, mas não quando está tranqüila, trabalhando... O fato é que a professora conta com uma auxiliar apenas por algumas poucas horas (para levar as crianças ao banheiro e na hora do lanche), mas em geral precisa atender a 30 aluno(a)s pequenos, que demandam muita atenção. A especialista está convencida de que a menina não recebe atenção suficiente de sua mãe e, muito menos, de seu pai. Sugere que para começar, uma forma bem simples de trabalhar com Cristina seria orientar os pais para darem atenção a filha quando esta estivesse tranqüila, assim como a professora deve reforçar permanentemente os cuidados com Cristina nas aulas, sempre que esta mostrar-se interessada em algo e quando estiver tranqüila, para que sinta afeto por parte da professora e consiga entender que não precisa machucar-se para atrair a atenção.

Na mesma linha, propõe que todos ali presentes pudessem apoiar a professora de Cristina na sala de aula e sugere que organizem um cronograma baseado na disponibilidade de cada um. Outros integrantes da equipe opinam que não há horário disponível para ser ocupado com uma única menina. Dizem que a professora deveria ser capaz de conter as atitudes de auto-agressão de Cristina e que em todas as classes há aluno(a)s que talvez precisem de mais ajuda do que esta aluna. A diretora propõe que a situação seja analisada mais detidamente e solicita à coordenadora pedagógica que proceda a uma revisão dos horários da dos membros da equipe.

A professora se sente desconfortável e culpada por Cristina se auto agredir. Acha que, com tantas crianças na sala que exigem seus cuidados, não consegue dar-lhe a atenção necessária.

Em sua experiência docente, certamente vocês terão presenciado situações parecidas com a de Cristina. De que forma diretores e docentes poderiam evitar que essas situações ocorram nos estabelecimentos de ensino?

A história de José

José é um aluno de 14 anos, que mudou da capital para viver com sua família no norte do país. Na nova cidade, ingressou na 8a. série em uma escola pública que também tem ensino médio. Ao longo de sua vida escolar José destacara-se como aluno de elevado rendimento e falava perfeitamente inglês, já que havia participado de um intercâmbio estudantil na Inglaterra. No primeiro dia de aula, José descobriu que em sua sala não havia cadeira nem mesa para ele. Ao inteirar-se do fato, a mãe não criou problemas e, no dia seguinte, levou para a escola uma cadeira tipo universitária (com mesa incorporada) para seu filho.

Ao chegar com sua nova cadeira à sala de aula, José foi motivo de risadas dos colegas de curso, já que eles usavam carteiras escolares normais. Os aluno(a)s começaram a debochar dele, acusando-o de "orgulhoso e prepotente". Durante a hora do recreio, chamavam-no por apelidos e o marginalizavam, situação que afetava muito José. A coisa

foi piorando, na medida em que seus colegas começaram a perceber que José obtinha excelentes classificações nas diversas disciplinas e falava inglês perfeitamente.

Os professore(a)s das várias disciplinas logo perceberam situação, mas, como estavam sempre muito ocupados, não deram importância ao fato. O coordenador pedagógico, que também era professor de matemática deste aluno, estava muito contente com José, que se mantinha sempre à frente dos demais e resolvia com rapidez os problemas propostos. Não percebera, porém, que José estava sendo rejeitado por seus companheiros.

O professor de educação física rapidamente se apercebeu de que José era um bom aluno com aptidão para o atletismo, praticando tênis e outros esportes. Além do mais, deu-se conta de que a maioria de seus colegas debochava dele com certa inveja, por ele ser mais bem sucedido na quase totalidade das disciplinas.

Na sala de reuniões e na hora do café, os professore(a)s comentaram a situação de José. O professor de educação física dizia ser curioso o modo como os rapazes reagiam ante um colega proveniente de um excelente colégio e que mostrava certos conhecimentos e aptidões que eles não tinham tido a oportunidade de aprender. O coordenador pedagógico mostrou-se um tanto surpreso com os comentários de seu colega. Outros professore(a)s também fizeram comentários sobre o que haviam visto naqueles dias. O professor de línguas contou que, em sua classe, um grupo de rapazes havia escondido a cadeira de José.

Estavam conversando quando uma professora chegou, muito incomodada, informando que um grupo de jovens do ensino médio havia queimado a cadeira de José no pátio e que este se encontrava muito abalado, sendo que, além do mais, na tentativa de proteger sua cadeira, José havia recebido alguns socos e empurrões, não apenas de seus colegas de aula, mas também de aluno(a)s maiores de outros cursos.

O coordenador do período preocupado, foi primeiro verificar como se encontrava José e, de imediato, convocou uma reunião com todos os aluno(a)s do curso, quando, então, juntamente com o diretor da escola recriminou severamente o grupo por sua atitude.

O diretor solicitou ao coordenador que redigisse um relatório sobre o ocorrido, para apresentar na reunião do conselho escolar que se realizaria nos próximos dois dias, quando o assunto seria incluído na pauta. Ele se sentia bastante aborrecido pelo fato de a situação haver chegado a tais extremos.

– *"O que é que está acontecendo com os jovens de hoje, que não respeitam nada nem ninguém?", lamentava-se. – "Que poderíamos ter feito para evitar que José passasse por tudo isto?", indagou, em voz alta, voltado para os demais professore(a)s.*

O coordenador sentiu-se um tanto envergonhado. Na realidade, ele não havia se dado conta da gravidade da situação em que se encontrava José. Intimamente, lamentou-se por ter que andar sempre correndo e pressionado a apresentar sempre bons resultados acadêmicos e na esperança de que os aluno(a)s se saíssem bem no vestibular. O professor de educação física, pensativo, comentou:

"As coisas poderiam ter sido muito mais graves ainda; temos que estar atentos e conversar mais com os rapazes. Creio que temos estado despreocupados, não os ajudamos a compreender o valor do respeito pelos demais".

Em sua experiência docente, certamente vocês terão presenciado situações parecidas com a de José. De que forma diretores e docentes poderiam evitar que essas situações ocorram nos estabelecimentos de ensino?

UNIDADE 3.7

COLABORAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

Objetivo

Melhorar as relações de colaboração entre a escola e as famílias.

Atividades

1. Reunidos em grupos de 6, reflitam e debatam as afirmações constantes dos cartões anexos. Algumas destas situações ocorrem em sua escola? Caso afirmativo, analisem as razões.

2. Leiam o material de discussão intitulado "Construindo uma relação de colaboração entre escola, família e comunidade". Que idéias o documento lhes sugere para melhorar a colaboração entre a escola e a família?

3. Prepare uma lista de estratégias que propiciem a participação ativa da família em sua escola.

4. Desenhem um cartaz que promova a participação da família na escola.

5. Exponham-no para conhecimento dos demais colegas.

Avaliação

- Considere os dados oferecidos na "roda: um programa de participação dos pais", elabore um plano simples para promover a participação da família em sua escola.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 3.7

Construindo uma relação de colaboração entre escola, família e comunidade

Tradicionalmente, a educação tem sido vista como responsabilidade principalmente de profissionais. A família e a comunidade têm tido um papel, em geral, pouco significativo, recebendo, basicamente, os serviços educacionais proporcionados pelos profissionais. Não têm sido envolvidos para exercer um papel relevante na educação de seus filhos e, praticamente, não têm tido oportunidades de exercer seu direito de participar do processo decisório na área da Educação.

Contudo, nos países que adotaram enfoques inclusivos, a família e a comunidade se transformaram em elemento central do processo. Em alguns casos, foram estimulados a participar nas decisões sobre currículo e a colaborar na educação de seus filhos. Em outros, as próprias famílias assumiram a liderança na mobilização da comunidade no sentido de uma educação inclusiva.

O objetivo da educação inclusiva não é apenas que todos os aluno(a)s se eduquem juntos na escola comum; implica, também, assegurar sua permanência em sua família de origem e em sua comunidade. Desta forma, na visão da Educação para Todos a aprendizagem é concebida a partir de um enfoque holístico, ou seja, é realizada no lar e na comunidade, tanto como na escola e em outros centros de ensino. Nesta perspectiva, a participação ativa da família e da comunidade é essencial.

A família tem importante contribuição a dar à educação em geral e à aprendizagem de seus filhos em particular. A colaboração só pode ser obtida se ambos, profissionais e pais, valorizarem suas respectivas contribuições, cada um assumindo a parte que lhe cabe, para que se produza a colaboração. O ponto de partida é reconhecer as diversas formas de contribuição:

O direito à família

Levando em conta as necessidades das crianças, a educação inclusiva tem sustentação no reconhecimento dos direitos das crianças, consagrados na Convenção dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, na qual o direito fundamental de toda criança de ter um lar, uma família e fazer parte de uma comunidade local é um direito assegurado. Isto significa, em particular, que o sistema educacional tem que evitar situações que possam admitir que meninos e meninas sejam separados de sua família ou de sua comunidade para receber educação.

Integração à família

Se a meta final é a de que a criança seja incluída ativamente à sociedade, é fundamental que tal inclusão se inicie no contexto familiar. A participação nas experiências cotidianas verificadas no lar e na comunidade são essenciais para o completo desenvolvimento da criança. No entanto, a família costuma viver tensões ou estresse quando seus filhos sofrem qualquer espécie de dificuldade, o que pode provocar problemas em seu relacionamento com eles. As escolas ou outros serviços relacionados com a educação podem incentivar essas famílias a entrar em contato com outras famílias em condições de proporcionar-lhes

apoio, ou com a escola, com a finalidade de liberar suas tensões e recuperar a esperança e o otimismo.

Apoio à aprendizagem e desenvolvimento da criança no lar

As crianças obtêm maior sucesso na aprendizagem quando há coincidência, no que se refere às expectativas e oportunidades de aprendizagem, entre a escola e o lar. Quando pais e docentes atuam juntos, se ampliam as possibilidades de dar suporte aos aluno(a)s e melhor atender a suas necessidades educacionais. Existem diversas e maneiras simples de promover o desenvolvimento dos aluno(a)s, seja por intermédio do reforço das experiências naturais de aprendizagem que se verificam no lar, seja mediante a geração de relações sociais no contexto mais amplo da comunidade. É necessário que a escola oriente e apóie a família, para que esta propicie ricas experiências de aprendizagem a seus filhos.

Partilhar com a escola o conhecimento acerca da criança

As famílias têm profundo conhecimento sobre o desenvolvimento de seus filhos, o qual se torna extremamente valioso para a compreensão de suas necessidades educacionais. Este conhecimento inclui informações acerca do desenvolvimento da criança no lar e na comunidade e sobre seus interesses e desejos. Os docentes, por si sós, não têm como acessar este tipo de informação sem a ajuda da família. Para obtê-la, a família pode, por exemplo, elaborar um diário com suas observações e seus comentários acerca do progresso de seus filhos. Bastante úteis são registros tais como “coisas importantes para lembrar”. Esses dados provenientes do conhecimento dos pais a respeito de seus filhos permite um melhor planejamento educacional e melhor compreensão, por parte dos docentes, com relação ao desenvolvimento dos aluno(a)s.

O direito à colaboração

É preciso que o sistema educacional reconheça o direito das famílias de participar das decisões que a escola adota acerca de seus filhos. É recomendável, por exemplo, que os pais sejam ouvidos nas reuniões onde serão discutidos aspectos relacionados com a situação educacional de seus filhos. Deste modo, garante-se que o processo decisório se fundamente em toda a informação disponível. Da mesma forma, permite à família agir, no bom sentido, como defensores dos direitos das crianças no processo decisório. A família também pode ser estimulada a participar de reuniões e seminários destinados à comunidade escolar, a fim de que adquira capacidade de liderança para promover o desenvolvimento de comunidades mais inclusivas.

A responsabilidade dos pais

Embora seja crescente o reconhecimento de que pais, família e comunidade têm direito de envolver-se no processo decisório relacionado com a educação das crianças, existem, igualmente, o dever e a responsabilidade de todos eles para com as crianças, de modo a assegurar que seus direitos estão sendo protegidos. As famílias podem atuar como defensores dos direitos das crianças, mas algumas vezes é possível que em certas circunstâncias os desejos da família e os interesses da criança sejam diferentes. Cabe ao sistema educacional evitar que tais conflitos não ocorram com muita freqüência e manejá-los apropriadamente sempre que estes se verificarem.

Construindo relações de colaboração com a família.

A construção das relações de colaboração com a família se dá em um processo. Portanto, não se pode esperar que isto ocorra da noite para o dia. O processo requer um planejamento cuidadoso, que envolve construir passo a passo uma relação de confiança com a escola, professore(a)s e outros profissionais. Uma vez que a confiança mútua está estabelecida, a família tem como se situar com clareza e se sentir segura para trabalhar em colaboração, de igual para igual, com os professore(a)s, como parceiros. Esta relação de confiança, gradualmente, produz para os membros da família um sentimento de conscientização e apropriação de seu papel como parceiro da escola, o qual é fundamental para consolidar seu papel como colaborador.

Em alguns países, antes que os aluno(a)s entrem na escola, os professore(a)s visitam seus lares para conversar com os pais acerca de suas habilidades, interesses, comportamento etc. Nestas escolas também se tem uma preocupação de assegurar que as famílias saibam o que esperar da escola e quais oportunidades de participação na vida escolar encontrarão. Embora muitos outros exemplos pudessem ser citados, o importante é que se observa crescente oferta de programas formais, que permitem à família e à comunidade participar e contribuir ativamente no processo de aprendizagem dos aluno(a)s.

Construindo relações de colaboração com a comunidade.

Na maioria dos países, a participação da comunidade mais ampla é menos desenvolvida do que a participação da família. Quando não há tradição de colaboração por parte da comunidade na escola e vice-versa, é comum que possíveis contribuições oriundas da comunidade à educação sejam ignoradas. Alguns países, porém, compreenderam a relevância do aporte da comunidade à escola e, assim, criaram sistemas de relacionamento por meio dos quais a comunidade participa e, ao mesmo tempo, beneficia-se da organização escolar.

Os grupos de culturas minoritárias da comunidade, por exemplo, têm condições de contribuir para a promoção do enfoque inclusivo nas escolas regulares. Na medida em que se envolvam na vida escolar e dela participam, são capazes de representar importante papel na transmissão dos valores de sua cultura aos grupos majoritários. Por exemplo, os membros de minorias culturais, étnicas ou religiosas podem enriquecer os currículos, a partir da contribuição sobre costumes, tradições e práticas aos aluno(a)s da classe. De igual modo, os pais ou os representantes das associações de pessoas com necessidades educacionais especiais podem contribuir para sensibilizar a comunidade escolar a respeito dos direitos e das necessidades de tais pessoas.

A escola como recurso para a comunidade

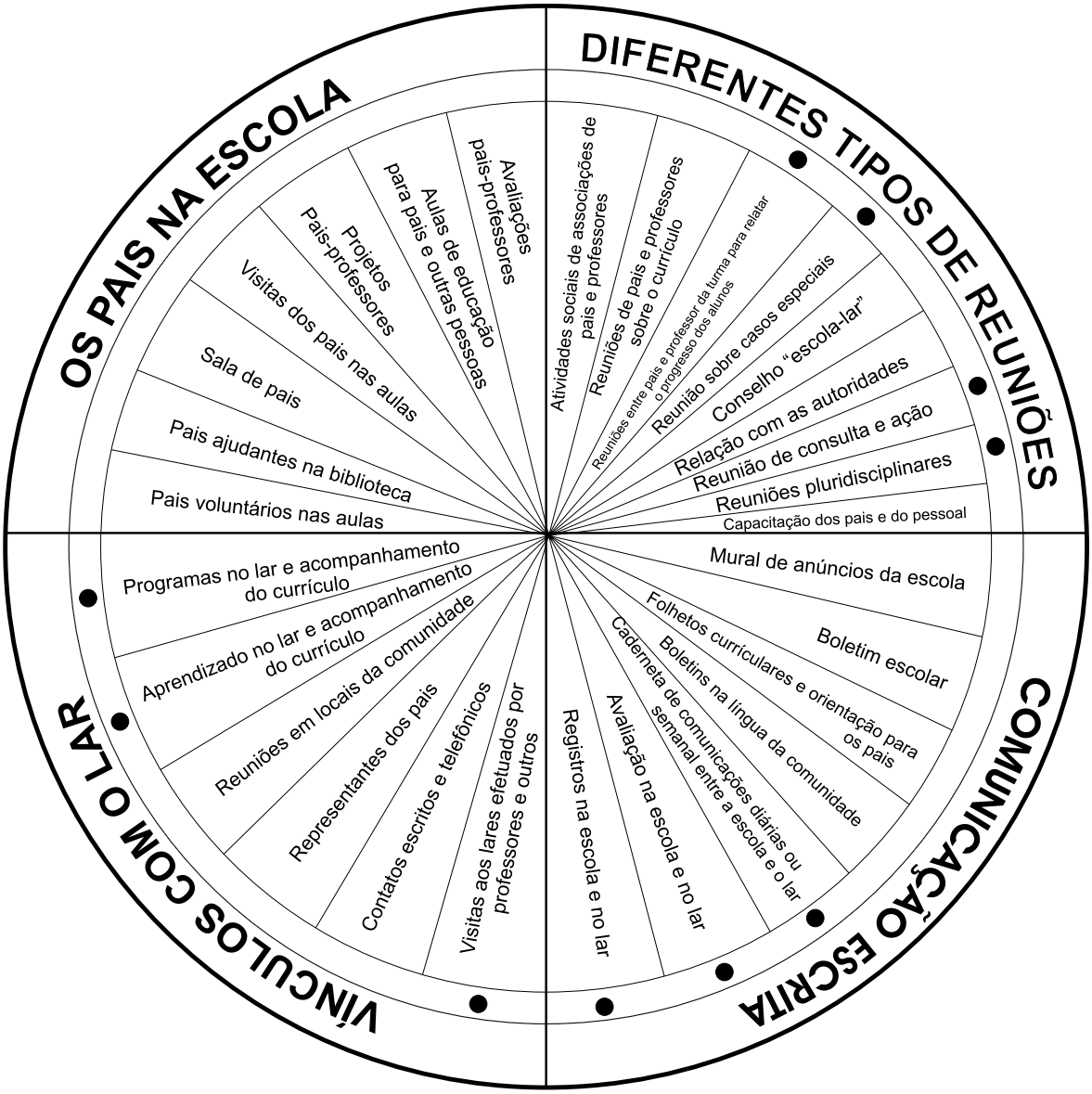
Em sua grande maioria, as estratégias de colaboração adotadas pelas escolas são orientadas no sentido de obter apoio das famílias e da comunidade. Contudo, a escola também pode representar um recurso para a comunidade, seja participando em atividades por ela promovidas, não necessariamente relacionadas à educação, seja promovendo ações na escola que beneficiem o conjunto da comunidade. Em algumas escolas, tal papel se encontra amplamente fortalecido, inclusive com a implementação de uma série de serviços abertos à comunidade e aos quais de outra maneira a família não teria acesso.

(Resumo Baseado no material *"Open File on Inclusive Education. Support materials for Managers and Administrators"*. Cap.5, P.82 – UNESCO/2001.)

Cartões para refletir e debater: “As queixas de pais, mães e professore(a)s”

Nossas inquietações e interesses são pouco considerados pela escola.	Nossos filho(a)s trazem muitos deveres de casa e não sabemos como ajudá-los	Criamos várias atividades para os pais e mães e são sempre os mesmos que participam.
Nas reuniões não somos informados sobre a aprendizagem de nossos filho(a)s.	Os pais e mães culpam a escola pelas dificuldades de seus filho(a)s e não reconhecem suas limitações.	Os professore(a)s só nos procuram em situações problemáticas.
Os pais e mães não se comprometem com a aprendizagem de seus filho(a)s.	Em geral, nos é solicitada colaboração para arrecadação de fundos ou atividades extracurriculares.	Os pais e mães se intrometem em assuntos educativos que não lhes dizem respeito.
Geralmente, a escola nos pede material e dinheiro	É melhor os pais e mães deixarem e apanharem seus filhos no portão da escola, para que se evitem conflitos.	Os pais e mães de crianças com problemas são os mesmos a não participar na escola

A roda: um programa de participação dos pais.



(17) Wolfendale, S. "Primary school and special needs". Londres: Cassell, 1987.

UNIDADE 3.8

CRIANDO REDES DE APOIO

Objetivo

Propor estratégias de colaboração entre a escola e instituições ou profissionais existentes na comunidade local para enriquecer as práticas docentes e a aprendizagem dos aluno(a)s.

Atividades

1. Reflita sobre uma experiência de colaboração no trabalho da qual participou e que considere que foi efetiva. Faça algumas anotações das razões pelas quais a colaboração funcionou.

2. Em grupos de 4 integrantes, compartilhem estas experiências e considerem os elementos comuns a todas.

3. Leia individualmente (ou em dupla) o material de discussão intitulado "Duas experiências de colaboração".

4. Com base no que foi lido, reflita sobre os pontos chaves da colaboração e dos parceiros.

5. Preparem uma lista de pessoas e/ou serviços da comunidade com os quais vocês poderiam estabelecer acordos de colaboração e clarifique qual a finalidade da parceria.

6. Em plenária, compartilhem a relação de possíveis parceiros e finalidades das parcerias. Identifiquem estratégias básicas sobre como criar redes de apoio com individuos e/ou instituições e as liste em uma lista única.

Avaliação

- Reflita sobre seus pontos fortes e fracos no trabalho colaborativo. Que aptidões você teria que desenvolver para concretizar este tipo de trabalho?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 3.8

Duas experiências de colaboração

Brasil

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

O programa foi criado em 2003 e tem como objetivo disseminar a educação inclusiva em todos os municípios brasileiros, apoiando a formação de gestore(a)s e educadore(a)s com recursos financeiros do MEC e apoio técnico e pedagógico.

A Secretaria de Educação Especial do MEC convidou as secretarias estaduais e municipais de educação *(municípios - pólo)* para que aderissem ao programa e indicassem gestores e educadores para receberem formação na área, a fim de que posteriormente estes multiplicadores pudessem disseminar esses conhecimentos dentro de seus municípios e também para secretarias de educação de municípios vizinhos (ou *municípios de abrangência*). O programa iniciou com 106 municípios-pólo e posteriormente houve a adesão de mais 38 municípios. Cada município-pólo parceiro da Secretaria de Educação Especial realizou ações de formação de mais 20 municípios, criando desta forma uma rede de formação continuada de educadores multiplicadores da política de educação inclusiva.

Esta experiência introduz um elemento fundamental para o desenvolvimento de escolas inclusivas que respondam à diversidade de estilos, ritmos e necessidades educacionais especiais dos estudantes, que diz respeito à capacidade dos estados e municípios se tornarem parceiros efetivos na luta contra a exclusão educacional e na promoção da educação inclusiva. Tal parceria apóia a criação e a consolidação de uma cultura de colaboração entre os diferentes atores em cada comunidade e que, gradualmente, envolve os dirigentes educacionais, os gestores, as comunidades escolares e as organizações, indivíduos ou grupos existentes na comunidade que lutam pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede regular de ensino.

Para fortalecer ainda mais a parceria e a rede de apoio e promoção ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, a Secretaria de Educação Especial implementou em 2005 o Projeto Educar na Diversidade, que no âmbito do programa nacional, consolida as parcerias já existentes entre os municípios-pólo e as escolas da rede pública local, ao mesmo tempo em que incentiva as escolas a buscarem parceiros relevantes na sua comunidade, a fim de apoiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e recursos humanos ou materiais para a superação das barreiras à aprendizagem de qualquer aluno ou aluna que enfrente dificuldades para aprender.

Chile

Criando redes de apoio para a inclusão

"Camilo Sanborja" é uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na comuna de Chimbarongo, VI Região do Chile. Seu projeto educacional busca oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças que freqüentam a escola, desenvolvendo iniciativas inovadoras em um ambiente de trabalho que privilegia a afetividade, o espírito de colaboração e a formação de valores. Esta meta deverá ser alcançada a partir do comprometimento de todos os diversos integrantes da comunidade escolar com o desenvolvimento de seu projeto educacional, assim como pelo intercâmbio com outros agentes e instituições da comunidade.

Dentre as iniciativas inovadoras levadas adiante pela escola, destaca-se o **Projeto de Inclusão**, idealizado como solução para o problema da grande quantidade de crianças com necessidades educacionais especiais moradoras na região e sem acesso à educação. Graças ao compromisso e ao incentivo dos docentes, bem como ao apoio da direção do estabelecimento e da Secretaria de Educação da província, tal experiência, com o passar do tempo, foi-se multiplicando, estendendo-se a outras 17 escolas da região, configurando, portanto, um Projeto **Regional de Inclusão Escolar**.

Um dos fatores que contribuíram para o êxito dessa experiência de inclusão reside na capacidade da escola "Camilo Samborja" de conseguir apoio e gerar redes de colaboração com outros setores da comunidade, em benefício da aprendizagem de seus aluno(a)s. Neste sentido, foi desenvolvido um trabalho em estreita colaboração tanto com as famílias quanto com outras escolas e também com serviços de educação especial e com a comunidade em geral.

As escolas que participam desse projeto regional têm muito claro o papel representado pela família na aprendizagem de seus filhos, em especial no que se refere a crianças com maior nível de dificuldade. Assim, dentre outras atividades, realizam reuniões mensais com os pais das crianças incluídas, por meio das quais estes se mantêm informados quanto aos progressos de seus filhos na aprendizagem, além de obter um *feedback* e orientações para que possam ajudá-los em casa, comprometendo, assim, sua participação no processo educacional. De igual modo, essas escolas estabeleceram relações de cooperação com um Centro de Educação Especial da localidade, o qual lhes presta serviços de apoio especializado. No caso, profissionais de apoio visitam regularmente as escolas e colaboram com os docentes na preparação das adaptações curriculares, no preparo de metodologias de atendimento à diversidade, assim como no acompanhamento e apoio à aprendizagem dos aluno(a)s com necessidades educacionais especiais.

UNIDADE 3.9

O NOVO PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Objetivo

Analisar as vantagens de contar com o apoio de centros de atendimento especializados para avançar na direção de uma escola pública inclusiva.

Atividade

1. Individualmente, leia o material de discussão intitulado "O novo papel da Educação Especial no contexto do desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos".

2. Reúnam-se em grupos de seis e respondam às seguintes perguntas:

• Há escolas especiais em sua região?

• Você desenvolveu com algumas delas um trabalho conjunto?

Em caso afirmativo...

• Como chegaram a estabelecer essa relação de colaboração?

• Qual(is) o(s) benefícios a Escola Especial trouxe para sua escola?

3. Compartilhe as respostas em plenária.

- Identifiquem estratégias viáveis para estabelecer parcerias com os serviços especializados disponíveis em seu contexto.

- Caso não exista uma escola especial em sua região, identifique outro serviço de apoio a que seria possível recorrer e qual o tipo de parceria que poderia ser estabelecido.

Avaliação

- Na sua opinião, quais as vantagens de contar com o apoio de um serviço de atendimento especializado para a criação de uma escola inclusiva.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 3.9

O novo papel da Educação Especial no contexto do desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos

A Educação Especial historicamente tem tido um papel preponderante no atendimento a aluno(a)s com deficiências tanto nos países da América Latina, como nos outros continentes. Prioritariamente, o campo de ação da educação especial tem-se verificado nas unidades escolares da rede de ensino regular, nas escolas especiais e, às vezes, em espaços comunitários(ex. empresas e oficinas de profissionalização). Na maioria dos casos, a educação das pessoas com deficiência caracteriza-se por adotar o *enfoque centrado na própria deficiência* (o também chamado modelo médico-psicólogico), quer dizer, voltado para a reabilitação ou para a compensação das dificuldades dos aluno(a)s.

Enfoque curricular e necessidades educacionais especiais

A partir do novo enfoque curricular das necessidades educacionais especiais adotado pela educação inclusiva (mais detalhes: vide Módulo 2) considera-se que cada estudante aprende de forma diferente e pode enfrentar dificuldades de aprendizagem em períodos diferentes da escolarização. Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem devem ser consideradas como dificuldades que resultam da interação de uma série de fatores alguns dos quais externos aos aluno(a) e outros internos. Em qualquer circunstancia, é tarefa da escola identificar as barreiras à aprendizagem e encontrar caminhos para superá-las. Neste sentido, é necessário conhecer as condições do contexto dentro do qual as dificuldades se manifestam para evitar localizá-las no âmbito das 'limitações' (incapacidade, deficiência) dos aluno(a)s.

As evidencias crescentes da importância de educar aluno(a)s com deficiências nas escolas comuns, em consonância com a nova visão trazida pelo enfoque curricular, reafirmam a necessidade de reflexão cuidadosa sobre o papel da educação especial. A concepção inclusiva considera que todo(a)s estudantes devem estudar juntos em ambientes regulares da vida. Assim, os contextos educacionais inclusivos devem contar com um conjunto de serviços e recursos de apoio educacional especializados (Educação Especial) para todo(a)s os aluno(a)s da escola, e em particular, para aquele(a)s com necessidades educacionais especiais.

Transição: da educação especial ao apoio educacional especializado

O momento atual é de transição e de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos em muitos países. Atualmente, em algumas nações, observa-se nas escolas especiais uma tendência para assumirem um duplo papel:

• escolarizar os aluno(a)s mais gravemente afetados e com múltiplas deficiências e que, em geral, não tiveram acesso à educação;

• atuar como centro de recursos de apoio à inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, estendendo seus serviços educacionais às escolas comuns.

No novo papel, então, a escola especial passa a ter valor fundamental para desempenhar as funções de apoio e assessoramento aos processos de inclusão de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com deficiências. Além disso, na nova função o serviço especializado deve também oferecer apoio ao professor(a) com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de estratégias e respostas efetivas à diversidade.

No processo de transição dos serviços de educação especial para uma ação de apoio à rede regular de ensino, é fundamental que os mesmos tenham acesso a orientação e recursos necessários à plena consecução das novas funções. Concomitantemente, os cursos de formação de especialistas devem incorporar em suas grades curriculares temas ligados à educação inclusiva, incluindo a atenção e respostas à diversidade nas sala de aula do ensino regular e às necessidades educacionais especiais em contextos escolares comuns.

Parceria e colaboração entre o serviço especializado e a escola de ensino regular

A experiência tem mostrado que os modelos educacionais mais eficazes para responder à diversidade na escola são os que se baseiam na colaboração, e envolvem atividades planejadas e coordenadas entre os profissionais da educação especial e os docentes da educação comum. É recomendável, portanto, que a escola comum incorpore em seu projeto político pedagógico a participação dos profissionais de apoio e áreas de assessoramento considerando-se as modalidades e estratégias a serem implementadas, a distribuição do tempo, as metodologias de ensino que favorecem a inclusão, etc.

Conforme destacado antes, em muitos países, diversas modalidades de apoio têm sido adotadas, a fim de satisfazer à crescente demanda das escolas de ensino comum, as quais hoje escolarizam de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais e, como conseqüência, passaram a incorporar o atendimento especializado. Isto vem ocorrendo principalmente a partir das seguintes estratégias:

- reorientando o papel e ampliando as funções das estruturas e dos recursos existentes no sistema educacional, escolas e centros de educação especial, equipes multiprofissionais e centros de diagnóstico, entre outros; e

- criando novos serviços em conformidade com as demandas locais: equipes itinerantes ou permanentes, vinculadas a determinada escola ou a algum distrito escolar.

Algumas das tarefas e funções a cargo dos profissionais de apoio (internos ou externos) nas escolas comuns são:

- **Apoio na sala aula**

As formas mais eficazes de apoio são as que se verificam dentro da sala de aula. Isto permite ao professor(a) observar a ação do profissional de apoio e aprender a partir da parceria. O processo de reflexão sobre a prática em parceria com o colega especialista ajuda o professor(a) a adquirir experiências e desenvolver recursos para aplicar no futuro, os mesmos princípios à situações de aprendizagem que envolvam os demais aluno(a)s. Esta ação conjunta ajuda também o docente quando este recebe *feedback* sobre as práticas de ensino em sala de aula. O *feedback* ajuda o professor(a) a reorientar seu planejamento e desenvolvimento das atividades curriculares.

Além disso, o profissional de apoio (especialista) pode apoiar o docente para garantir que todas as crianças estejam participando das atividades propostas em sala de aula. Ainda, a favor dessa parceria pode-se argumentar que a permanência de aluno(a)s com

necessidades educacionais especiais incluídos em ambientes “comuns” favorece seu desenvolvimento, aprendizagem e convivência com os colegas, assim como favorece aos colegas a compreensão do calor humano inerente ao respeito à diversidade.

- **Adaptação do material didático**

O profissional de apoio (ou especialista) pode reunir-se periodicamente com os professore(a)s, com o objetivo de planejar o trabalho ou revisar materiais verificando se os mesmos são acessíveis a todas as crianças do grupo em termos de conteúdo curricular, aprendizagem e participação das atividades propostas. Considera-se conveniente examinar a forma como o material foi desenhado, organizado ou impresso para se certificar, por exemplo, de que oferece condições igualitárias de leitura por crianças com problemas visuais ou com capacidade de compreensão diferenciada.

- **Diversificação da metodologia de ensino**

O profissional de apoio pode auxiliar os docentes a diversificar seus métodos de ensino. Poderá recomendar, por exemplo, a organização de atividades coletivas que permitam aos diferentes aluno(a)s oferecer diversos tipos de contribuição. O equilíbrio entre as atividades coletivas e o trabalho individual é muito importante e exige uma reflexão sobre as diferentes formas de organizar a classe. Desta forma, a linguagem empregada pelo professor exige, por vezes, certas modificações, para que, de fato, haja compreensão e participação de todos os seus aluno(a)s. É possível, ainda, que os docentes necessitem dividir as tarefas em seqüências mais simples – passo a passo - e proceder a um registro detalhado das respostas. O professor de apoio poderá fazer recomendações sobre cada um destes procedimentos.

- **Formação do pessoal**

Uma das principais funções do pessoal de apoio pode ser a de promover a formação de professore(a)s, equipes técnicas e diretores. É desejável que o conteúdo deste trabalho se centralize nas abordagens mencionadas ao longo das unidades deste material de formação de professore(a)s, bem como em oficinas de sensibilização que tenham a finalidade de avançar na direção do desenvolvimento de comunidades educacionais sensíveis à diversidade. È necessário manter o pessoal atualizado em relação às mais recentes pesquisas e tendências na área da educação inclusiva, provendo apoio aos professore(a)s que realizam atividades inovadoras em suas próprias instituições de ensino e a troca de experiências entre diferentes escolas (rede de escola).

Síntese

O processo de avançar em direção à inclusão exige:

- Maior coordenação e maior colaboração entre as áreas de educação especial e de educação regular em seus diferentes níveis.

- Maior articulação entre as escolas especiais e as escolas comuns, a fim de facilitar o trânsito de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais (deficiências e dificuldades de aprendizagem) para a escola comum.

- Organização dos serviços de apoio aos sistema regular de ensino (classe regular e professores) para apoiar a inclusão.

- Transferência de conhecimentos e experiência entre docentes, professore(a)s especialistas e profissionais de diferentes disciplinas.

Adaptado do: Material NEA, Unidade 4.10. “Serviços de Apoio Externo”.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1995) – “Necesidades especiales en el aula” - Guia para formação

do profesorado. Ediciones UNESCO-Narcea. Espanha.

Booth, T. e Ainscow, M. (2000) - *“Index for Inclusion. Centre for Studies on Inclusive Education”.* (CSIE), Bristol, Inglaterra.

Booth, T. e Ainscow, M. (2000). *Indice para la Inclusion.* Centro de los Studios en la Educacion Inclusiva. Escritório Regional da UNESCO, Santiago, 2000 (Versão Espanhola)

Ainscow, M. e outros (2001) – “Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula”. Ediciones Narcea. Espanha.

Ainscow, M. (2001) – “Desarrollo de escuelas inclusivas”. Narcea Editorial. Espanha.

Ainscow, M. e Ferrreira, W B (2003) Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: Rodrigues, David (2003)(Org.) Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade. Lisboa: Editora Porto.

Alfiz, I. (1996) – “El Proyecto Educativo Institucional”. Aique, Buenos Aires, Argentina.

Boggino, N. (2000) – “La escuela por dentro y el aprendizaje escolar”. Homo Sapiens Editorial, Argentina.

Ministerio de Educación de Chile (2000) – “Guia de Autoevaluación y Mejoramiento de la Escuela”.

Senge, P.M. (1989) – “The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization”. Century, Londres, Inglaterra.

UNESCO (1999) – “Participación en la educación para todos: la inclusión de alumnos con discapacidad”. *In* Boletín EFA 2000. Edição em espanhol.

UNESCO (1993) – “Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula”. UNESCO. Paris, França.

UNESCO (2001) – “Open File on Inclusive Education. Support materials for managers and administrators”.

MÓDULO 4

Índice deste módulo

Guia

Material de Estudo: A aula como contexto de desenvolvimento do estudante

Unidades de Aprendizagem:

4.1 Tornar a aprendizagem mais significativa para todos

4.2 Estratégias de respostas à diversidade

4.3 Aprendizagem cooperativa

4.4 Trabalho colaborativo entre duplas

4.5 Ensino da língua escrita

4.6 Expectativas dos docentes

4.7 Estilos de aprendizagem

4.8 Resiliência e auto-estima

4.9 Apoio à aprendizagem dos aluno(a)s

4.10 Flexibilização do currículo

4.11 Melhoria das condições de ensino e aprendizagem

4.12 Avaliação da aprendizagem

4.13 Participação ativa da família

4.14 Colaboração entre docentes e profissionais do atendimento especializado

Guia

Este módulo se centraliza na análise dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem durante a aula e apresenta um conjunto de princípios e estratégias pedagógicas voltados para a criação de condições que facilitem a participação e a aprendizagem de todos os aluno(a)s, em sua diversidade de características, necessidades e interesses. Neste sentido, este módulo proporciona subsídios conceituais e metodológicos para o desenvolvimento de um currículo flexível, que responde às diferenças sociais, culturais e individuais de cada educando.

O módulo também oferece sugestões úteis ao professor(a) para a organização dos conteúdos curriculares e das atividades de ensino por meio da identificação e do uso regular dos recursos disponíveis na sala de aula. Ao mesmo tempo, este módulo proporciona aos docentes oportunidades de reflexão sobre as práticas educacionais e de colaboração com colegas, ou seja, favorecendo e facilitando a troca de experiências e o apoio ao desenvolvimento profissional sobre novas formas de trabalho para responder à diversidade existente na sala de aula.

MATERIAL DE ESTUDO

Módulo 4

A aula como contexto de desenvolvimento do estudante

A sala de aula é um dos contextos educacionais de maior importância no desenvolvimento dos aluno(a)s, já que é na sala de aula que têm lugar os processos de ensino e aprendizagem. A qualidade da aprendizagem dos educando(a)s é influenciada, em grande parte, pela qualidade dos processos educacionais que acontecem na classe e pela capacidade do professor(a) de analisar e refletir sobre sua prática a fim de tomar decisões que promovam a aprendizagem e a participação de todo(a)s.

Os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula articulam a interação de três elementos básicos:

- os conteúdos escolares objeto da aprendizagem,
- os aluno(a)s, que constroem significados referentes aos conteúdos de aprendizagem, e
- um professor(a), que serve de mediador entre os aluno(a)s e os conteúdos, facilitando tal processo de construção.

Neste sentido, pode-se conceber a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem em que existem relações recíprocas entre docente e aluno(a)s e destes entre si, em torno da aprendizagem dos conteúdos escolares. O aprendiz constrói significados a partir dos conteúdos de aprendizagem, a partir de interações, nas quais o(a)s docentes têm um papel essencial uma vez que é a ação do professor(a) na classe que determinará se o aluno(a) aprende (ou não) de forma significativa. Neste contexto interativo de aprendizagem, os colegas da turma também têm um papel importante, assim como o demonstram as estratégias de aprendizagem cooperativa.

Cada docente desenvolve uma concepção própria sobre como os aluno(a)s aprendem e desenvolvem práticas de ensino com base nesta concepção. Nas reformas educacionais, atualmente em curso na América Latina, o construtivismo é um dos marcos de referência para explicar e orientar os processos de ensino e aprendizagem. Este marco considera os processos individuais na construção do conhecimento e, desta forma, rompe com abordagens teóricas que predominavam no passado segundo as quais todos os aluno(a)s aprendem da mesma forma.

O construtivismo enfatiza a necessidade de promover aprendizagens significativas em lugar de aprendizagens mecânicas, repetitivas e não relevantes para o desenvolvimento da criança. Também enfatiza a importância da atividade e a atuação como protagonistas dos aluno(a)s em seu processo de aprendizagem, a necessidade de partir de seus conhecimentos e experiências prévias, a incidência da aprendizagem cooperativa, e a autonomia e auto-regulamentação do processo de aprendizagem, entre outros aspectos.

Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa implica proceder a uma representação interna e pessoal dos conteúdos escolares, estabelecendo relações substantivas entre o novo conteúdo de aprendizagem e o que já se sabe. Neste processo de construção modificam-se

conhecimentos e esquemas prévios e cria-se uma nova representação ou conceituação. Nesta perspectiva, a aprendizagem não é um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas uma nova organização do conhecimento, que diz respeito tanto ao "saber sobre algo" (esquemas conceituais), como o "saber o que fazer" e, ainda, como "com o que se sabe" (esquemas de procedimentos) e o "saber quando utilizá-lo" (conhecimentos sobre em que situações usar o que se sabe).

A aprendizagem implica, portanto, uma mudança e uma transformação do conhecimento. Como assinala Vigostky , a mudança conceitual é gerada nos ajustes entre os sentidos prévios que o sujeito atribui e os que o docente cria para que se construa. Isto é, modificar uma idéia prévia por outra mais ajustada às novas condições e/ou contextos, ou enriquecer de sentidos um conceito construído de outra maneira. (Bixio, C., 2002).

Os aluno(a)s chegam à aula trazendo uma série de conceitos sobre o mundo físico e social que lhes servem de base na apropriação dos novos conhecimentos estabelecidos no currículo escolar. Estes conceitos prévios ou alternativas podem ser "errôneos" e, neste caso, serão reconstruídos na sala de aula, a partir da qual "conceitos científicos" serão aprendidos. Isto significa que o ensino deve situar-se na chamada "zona de desenvolvimento próximo", postulada por Vigostsky, a qual se encontra entre o que o aluno(a) pode fazer por si só e o que é capaz de fazer e aprender com a ajuda de outros mais capazes.

A educação deve intervir precisamente nas atividades que o aprendiz ainda não é capaz de executar por si só, mas que poderia chegar a realizar se recebesse a ajuda necessária. É nesse espaço dinâmico e participativo que ele deverá contar com a ajuda de seus professor(a)e(a)s e companheiros, para compartilhar, confrontar e resolver os conflitos cognitivos.

A abordagem construtivista se confronta com a pedagogia e as propostas didáticas fundadas na transmissão de informação, no verbalismo (aula expositiva) e na memorização de conteúdos curriculares sem significado porque *"o ensino direto de conceitos resulta estéril. Um professor(a) que tente fazer isto, não conseguirá mais do que um verbalismo oco, uma repetição de palavras por parte da criança, que simulam um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que, na realidade, somente encontram um vazio." (Vigostsky 1987).*

Metacognição e estratégias de aprendizagem

A finalidade última do processo de ensino e aprendizagem é o aluno(a) ser capaz de aplicar a aprendizagem a situações novas e aprender a aprender. No processo de construção de aprendizagens significativas e autônomas por parte dos aluno(a)s, os processos metacognitivos merecem destaque. O termo metacognição está tradicionalmente associado ao conhecimento sobre os próprios processos cognitivos e à regulamentação dos referidos processos (Flavell, 1971). De fato, se o aluno(a) se apropria das técnicas e recursos de aprendizagem, a partir de instâncias críticas e reflexivas sobre seus próprios processos para aprender, não só terá acesso a produções significativas, mas modificará sua concepção do erro ascendendo à possibilidade de auto-regulamentar as transformações necessárias para modificá-lo.

Do mesmo modo, enquanto o professor(a) orienta, guia e facilita a aprendizagem, também poderá revisar suas próprias práticas de ensino de modo a operar sob a ótica do aprendiz, no sentido do autocontrole, da auto-regulamentação e da autonomia na aprendizagem (Garcia Madruga, 1990). Em síntese, o *significado* precisa basear-se em dois aspectos:

- no conhecimento que se propõe ao aluno(a) para ser construído; e
- nos procedimentos que a ele se sugerem para que tal construção se realize.

Há um consenso entre a maioria dos autores sobre a necessidade dos aluno(a)s serem capazes de desenvolver procedimentos de resolução de problemas orientados de forma planejada e consciente, isto é, que passem de um conhecimento técnico e automático para um conhecimento estratégico (Monereo, 1994; Vals, 1993).

Na abordagem construtivista da aprendizagem, as estratégias didáticas devem cumprir um duplo objetivo:

- facilitar a transformação dos saberes intuitivos, cotidianos, em conhecimentos científicos e escolares; e
- facilitar a construção de estratégias de uma aprendizagem autônoma e significativa.

Organizando os processos de ensino para viabilizar a aprendizagem e a participação de todos os aluno(a)s

Planejar bem as aulas, particularmente , as estratégias a serem implementadas, é uma das ações fundamentais para um ensino bem sucedido. Segundo Ainscow (2001), o planejamento é mais eficaz e operacional quando:

- os esquemas de aula são variados;
- a organização da aula é adequada em resposta à informação proporcionada pelos aluno(a)s durante as aulas;
- as estratégias são planejadas para permitir que os aluno(a)s encontrem o sentido das atividades na sala de aula; e
- o dever de casa é planejado com a finalidade de reforçar e ampliar a aprendizagem.

A programação da aula é o instrumento no qual se reflete por escrito o planejamento que orienta os processos de ensino e aprendizagem que têm lugar na sala de aula. Este planejamento precisa levar ao difícil equilíbrio entre:

- dar resposta ao grupo como um todo; e
- dar resposta a cada aluno(a) individualmente.

Esta é a razão pela qual o planejamento precisa ser aberto e flexível. Para alcançar este propósito, os professor(a)e(a)s precisam de tempo para conhecer bem seus aluno(a)s, seus níveis de aprendizagem e de competência curricular, seus interesses e motivações, de que maneira aprendem melhor, suas necessidades educacionais específicas, entre outros aspectos. Conhecer bem os aluno(a)s implica intensa interação e comunicação com eles, bem como uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educacional que lhes é oferecida.

As escolas que adotam uma abordagem tradicional utilizam um único currículo para todos os aluno(a)s, inclusive aqueles que, por diferentes razões, enfrentam barreiras na aprendizagem e participação. É provável, no entanto, que para determinados aluno(a)s seja

necessário proceder a uma série de adaptações curriculares de grau e natureza diferentes, a fim de garantir o acesso a uma aprendizagem de qualidade. Nas salas de aulas inclusivas, o apoio é dado a *todos* os aluno(a)s para que tenham as mesmas oportunidades de êxito e atinjam os objetivos do currículo. Tais apoios podem diferir de um aluno(a) para outro e, por isso, o currículo da aula deve considerar a diversidade de características e necessidades de todos os aluno(a)s e ajustar-se e/ou expandir-se quando necessário e ser modificado de forma a garantir que cada aluno ou aluna tenha acesso ao conteúdo trabalhado.

Dar resposta à diversidade significa romper com o esquema tradicional, no qual uma aula é planejada e organizada para todas as crianças ao mesmo tempo, ou seja, todas as crianças executam as mesmas tarefas, da mesma forma e com os mesmos materiais. Nesta aula não se considera diferenças de estilos, ritmos e interesses de aprendizagem, muito menos se considera o conhecimento prévio do aluno(a).

A questão central da aula inclusiva é a capacidade que o docente tem de organizar as situações de ensino de modo a tornar possível *personalizar* as experiências comuns de aprendizagem, ou seja, chegar ao maior nível possível de interação entre os estudantes e participação de todos nas atividades propostas, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um e em particular daqueles com maior risco de exclusão em termos de aprendizagem e participacão (Blanco, R., 1999). Na prática inclusiva o modo como se organiza o ensino é determinante para que todos os aluno(a)s construam aprendizagens significativas e participem o máximo possível das atividades da sala de aula. Muitas das dificuldades vividas pelos aluno(a)s no processo de aprendizagem derivam da maneira como o professor(a) organiza este processo, das metodologias que utiliza, dos materiais, dos critérios e procedimentos de avaliação etc.

A experiência demonstra que quanto mais flexível e ajustado for o ensino às diferenças individuais dos aluno(a)s, maiores serão as possibilidades dos aluno(a)s aprenderem e participarem das atividades juntos com seus companheiros. Embora não haja receitas a respeito do método ideal para alcançar esse propósito, é preciso que alguns aspectos descritos na literatura sejam considerados, incluindo:

• Motivar os aluno(a)s e conseguir uma predisposição favorável para aprender

Um fator essencial a ser considerado é de que todos os aluno(a)s sintam que podem ter êxito em sua aprendizagem, especialmente quando têm dificuldades ou algum histórico de fracasso. Neste sentido, é preciso planejar atividades que com a ajuda necessária possam levar à solução do problema, ressaltando o esforço do aluno(a) e não só os resultados por ele obtidos.

• Ajudar os aluno(a)s a atribuir um significado pessoal à aprendizagem

Isto implica que compreendam não só o que têm que fazer, mas também por quê e para quê. Dessa maneira, será muito mais fácil participarem ativamente do processo. Existem diferentes meios para consegui-lo: explicações a todo grupo, demonstrações, conversas com os aluno(a)s, em pequenos grupos e individualmente, etc.

• Explorar as idéias prévias antes de iniciar nova aprendizagem

Cada vez que se inicia um novo processo de aprendizagem, é fundamental conhecer as idéias e experiências anteriores dos aluno(a)s, para determinar a distância entre o que sabem e o que se pretende que aprendam. Desta forma, será possível adequar a ajuda e o processo de ensino à situação de cada aluno(a). A exploração das idéias prévias não

deve ocorrer como uma situação de provas que inibam a expressão dos aluno(a)s, porque o importante é justamente conhecer suas concepções, especialmente as equivocadas, para poder transformá-las em parceria com o estudante. Existem diferentes formas para explorar as idéias dos aluno(a)s: perguntas dirigidas, debates, questionários, dramatizações ou desenhos.

• Variedade de estratégias e possibilidades de escolha

Não existe um método único ou uma estratégia ideal para todos, porque cada aluno(a) tem formas de aprendizagem, competência e interesses distintos; uma estratégia que pode ser muito eficaz para um aluno(a) pode não dar resultado com outro. Por outro lado, existem estratégias de ensino que podem ser muito úteis para aprender conceitos, mas não procedimentos. Assim, o professor(a) precisa contar com grande repertório de estratégias instrucionais que dêem resposta às variadas necessidades e situações de aprendizagem. Isto não significa, porém, que vale tudo, quer dizer, não se trata de adotar uma postura eclética fácil, mas, sim, de selecionar um conjunto de estratégias no contexto de alguns princípios pedagógicos essenciais que sejam coerentes com a forma em que desejamos que os aluno(a)s aprendam.

Convém lembrar que as crianças com necessidades educacionais especiais não aprendem de forma muito diferente, ainda que necessitem, em muitos casos, de mais ajuda e/ou ajudas diferentes dos demais aluno(a)s. Outro aspecto importante para favorecer a autonomia e atender a diferenças é oferecer aos aluno(a)s a possibilidade de escolher entre diversas atividades e decidir como realizá-las. Para conseguir maior autonomia, é preciso dar oportunidade para que os aluno(a)s decidam sobre o planejamento de seu trabalho e se responsabilizem pela aprendizagem. A escolha de atividade permite aos aluno(a)s se adaptarem às diferenças individuais e que se reconheçam na condição de aprendizes.

• Utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa – apoio criança-criança

É fato comprovado à sociedade que as crianças não aprendem apenas com o professor(a), mas também com as outras crianças. As estratégias de aprendizagem cooperativa têm efeitos positivos no rendimento escolar, na auto-estima, nas relações sociais e no desenvolvimento pessoal. A utilização deste tipo de técnica pressupõe uma grande ajuda para o professor(a), por facilitar trabalho autônomo dos aluno(a)s, permitindo-lhe dedicar mais atenção àqueles que dela mais necessitam.

• Dar oportunidade para que pratiquem e apliquem com autonomia o que foi aprendido

As estratégias e atividades que o professor(a) oferece aos seus aluno(a)s devem fazer com que eles tenham oportunidade de utilizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos em diversas situações e contextos. Saber quando os aluno(a)s alcançaram suficiente nível de aprendizagem, que lhes permita trabalhar de forma independente ou com menos supervisão e ajuda, é fundamental para apresentar-lhes novas exigências e desafios.

• Preparar e organizar os materiais e recursos de aprendizagem de forma significativa para os estudantes

No atendimento às diferenças dos aluno(a)s é preciso que haja uma variedade de materiais e recursos de aprendizagem que permitam desenvolver ampla gama de atividades e trabalhar determinados temas ou conteúdos com diversos níveis de complexidade e diferentes formas de utilização. Estes materiais não precisam ser necessariamente sofisticados ou caros, mas devem ser criados para oportunizar e garantir a participação de todos nas atividades propostas. É importante dispor de material específico ou adaptado, para atender a certos aluno(a)s com

necessidades específicas, por exemplo, o Braille e a reglete para os alunos cegos ou um computador ou prancha de sinais para um estudante com dificuldades motoras.

- **Monitorar permanentemente o processo de aprendizagem dos aluno(a)s para ajustar o ensino.**

Estar atento aos processos que os aluno(a)s seguem para aprender, em particular às estratégias cognitivas que utilizam, aos níveis de sucesso que têm alcançado e às relações que estabelecem, é primordial para planejar as aulas de forma compatível com as características de todos os aluno(a)s, incluindo as estratégias e atividades de ensino às necessidades e aos estilos de aprendizagem dos aluno(a)s e assim, alcançar os resultados desejados.

- **Organizar o processo de ensino/aprendizagem levando em consideração a interdisciplinaridade.**

Ou seja, que permita aos aluno(a)s correlacionar os conteúdos das diferentes áreas do currículo. Isto não apenas facilitará a aprendizagem dos que apresentam mais dificuldades, mas de todos os aluno(a)s.

- **Organizar o horário de aula, considerando o tipo de metodologia e as atividades a realizar, assim como o apoio de que alguns aluno(a)s podem precisar.**

É importante organizar a rotina diária em função da natureza dos conteúdos a desenvolver tendo em mente o nível de atenção e de concentração dos aluno(a)s, bem como escolher o momento nos quais se realizem atividades individuais que lhes possam servir de reforço ou aprofundamento.

A flexibilização curricular como estratégia de responder aos estilos de aprendizagem

Quando, apesar da ajuda que lhes é oferecida, os aluno(a)s não conseguem participar e progredir, prevê-se como último nível de ajuste da resposta educacional as flexibilizações curriculares , as quais deverão ser planejadas no contexto do conteúdo curricular também trabalhado com os outros alunos.

As flexibilizações curriculares constituem uma estratégia de planejamento e de atuação do professor(a). São um processo de tomada de decisões para atender às necessidades educacionais especiais de um aluno(a) quanto ao que deve aprender, como e quando, e qual a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados. Só em último caso as flexibilizações curriculares representam um produto, uma programação que pode conter alguns objetivos e conteúdos diferentes para o aluno(a), seqüências ou temporalizações distintas, critérios e procedimentos de avaliação adequados a seu nível e propostas metodológicas e de organização da aula que facilitem a aprendizagem e sua participação. Vale enfatizar que o ponto de partida é o atendimento às necessidades individuais a partir de uma metodologia comum e não exatamente buscar métodos e técnicas de trabalho diferentes para o aluno(a) com maior nível de dificuldade.

A UNESCO publicou em 2004 o material de formação de professores denominado *Mudando as Práticas de Ensino: usando diferenciação curricular para responder à diversidade na sala de aula*, em cujo conteúdo explicita como o professor pode diferenciar a apresentação, o modo de trabalhar (atividades) e a avaliação do conteúdo curricular para ajudar a todos os aluno(a)s a aprenderem e participarem da sala de aula. A idéia central do material é a

de que todo educando(a) – independente de suas condições sociais, mentais, físicas, etc. – deve estudar em salas de aula de ensino regular, ter acesso aos mesmos conteúdos curriculares trabalhados na classe a fim de estarem incluídos em qualquer grupo (e não isolado) durante a realização da atividade proposta. Os docentes devem apenas pensar em organizar a turma e as atividades de forma diferenciada, utilizando atividades diversificadas que permitam a todos os estudantes participarem em igualdade de condições.

O que diferencia a abordagem da flexibilização curricular para a diferenciação curricular é que na flexibilização, uma proposta individual de atividade é preparada para atender um aluno(a) específico, na diferenciação, o docente organiza a aula pensando em todos os estudantes e criando oportunidades igualitárias de acesso ao conteúdo trabalhado com todos. A educação dos aluno(a)s com necessidades educacionais especiais implica:

- estabelecer uma rede social que possa dar sustentação ao projeto pedagógico, vinculando este à vida do aluno(a) e incluindo especialmente seu grupo familiar assim como outros integrantes significativos da comunidade;

- implementar um conjunto de estratégias fundamentais convocando, para tanto, recursos humanos e provendo recursos materiais adicionais. É preciso, também levar em consideração outros subsídios acadêmicos ou organizacionais necessários à criação de apoio aos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais; e

- proceder a flexibilizações e diferenciações no âmbito do currículo com o objetivo de desenvolver um programa acessível, flexível e orientador.

As flexibilizações curriculares se caracterizam pelo fato de promoverem uma aprendizagem compatível com o que foi estabelecido no currículo oficial por sua temática, profundidade e riqueza e de possibilitarem a valorização dos sucessos obtidos nas áreas em que o aluno(a) apresenta maior nível de dificuldades. A flexibilização do currículo para a escolarização de crianças com deficiência podem envolver alguns dos elementos abaixo:

Meios de acesso ao currículo

Consistem na provisão de recursos materiais específicos ou na modificação das condições de interação. Dentre eles, podem ser citados os seguintes:

- *flexibilizações nos espaços e no equipamento* (mobiliário especial, sistemas de informática e de tradução, entre outros), que possibilitem acesso e circulação nos diferentes locais da escola, bem como melhorar as condições de sonorização ou de luminosidade;

- *material de apoio e/ou didático de caráter específico*, para compensar dificuldades experimentadas pelos aluno(a)s, tais como: material com impressão em relevo para aluno(a)s cegos, com contrastes ou letras especiais para aluno(a)s com baixa visão, entre outros; e

- *utilização de sistemas de comunicação complementares ou alternativos* ao de linguagem oral, em idioma padrão, tais como tradutores, computadores com sintetizadores de voz etc.

Flexibilizações nos diversos componentes do currículo

Trata-se da revisão ou flexibilização de um ou vários itens do planejamento educacional e curricular: objetivos e conteúdos de aprendizagem e estratégias de ensino e avaliação. No

que se refere ao enfoque inclusivo, as decisões sobre a flexibilização ou a diferenciação do currículo devem sempre ampliar as oportunidades de aprendizagem do educando(a). Deve-se sempre garantir a disponibilização de materiais e recursos básicos para que o aluno(a) possa participar da atividade proposta em sala de aula.

Na sala de aula inclusiva, os objetivos e os conteúdos podem ser adaptados de diversas maneiras, conforme a seguir:

- Priorizar determinados objetivos

selecionar os objetivos considerados fundamentais ou chaves para alcançar aprendizagens posteriores, partir do simples para o mais complexo.

- Ampliar ou elevar o nível de exigência do objetivo

pode ocorrer que determinadas crianças demonstrem maior habilidade ou melhor desempenho em certas disciplinas, o que possibilita aumentar o grau de complexidade ou de dificuldade do objetivo ou do conteúdo e, desta forma, potencializar sua capacidade. Para isso o professor(a) deve conhecer o desempenho e progressos do estudante.

- Simplificar o nível de exigência do objetivo

quando o aluno(a) demonstrar um desempenho inferior ao de seu colegas, o professor(a) deve verificar se a atividade solicitada não apresenta um nível de complexidade inacessível ao aluno(a). Assim, neste caso, é importante que o docente divida a tarefa em passos mais simples criando formas do estudante responder à mesma.

- Modificar a temporalização dos objetivos

algumas crianças podem necessitar de mais tempo para alcançar determinado objetivo, sem que isto implique desistência da realização da tarefa. É fundamental que o professor(a) compreenda as diferenças de ritmos de aprendizagem e apóie os aluno(a)s na consecução da tarefa, tanto pessoalmente como envolvendo os colegas no apoio (apoio criança a criança).

- Acrescentar objetivos ou conteúdos não previstos no currículo comum

é possível, ainda, que uma criança com necessidades educacionais especiais precise de alguns objetivos complementares ou alternativos aos conteúdos abordados na sala de aula.

- Eliminar certos objetivos ou conteúdos

é possível também que alguns aluno(a)s com necessidades educacionais especiais não consigam desenvolver todos os objetivos e conteúdos do currículo e precisem eliminar os menos importantes ou de importância secundária. Por outro lado, incluir outros ou atribuir prioridade a alguns pode resultar na renúncia a determinados objetivos. O importante, em todo caso, é não suprimir aqueles considerados essenciais para o desenvolvimento do aluno(a).

Modificações no contexto escolar

Trata-se das modificações que se tornam necessárias na organização do ensino, na estrutura do grupo e no clima emocional da sala de aula ou da instituição: flexibilização do

uso de tempo e espaço, contratação de pessoal de apoio, alteração das turmas etc. No momento de preparar as flexibilizações curriculares para determinado aluno(a), recomenda-se proceder a uma série de melhorias nos processos de ensinar e aprender, de forma a beneficiar todos os aluno(a)s da sala de aula e contribuindo para o desenvolvimento de boas práticas.

As flexibilizações curriculares deverão partir de uma avaliação ampla do aluno(a) no contexto da instituição e da aula, com o fim de determinar os ajustes que serão necessários para otimizar seu processo de aprendizagem e compensar suas dificuldades. Este tipo de avaliação se baseia na observação direta do educando(a), nas entrevistas com o aluno(a), com os pais e colegas, entre outros (e não em testes psicotécnicos).

Em resumo, existem várias formas de flexibilizações curriculares. Nenhuma exclui as demais, e as decisões a respeito do que é preciso adaptar só podem ser tomadas considerando as necessidades educacionais concretas de um aluno(a), em determinado contexto, já que o mesmo aluno(a) pode ter diferentes necessidades em uma ou outra escola, em uma ou outra aula e em um outro ou período da escolarização. É preciso lembrar que no momento de ensinar e de aprender não há apenas uma única estratégia possível, nem tampouco existem aluno(a)s e professor(a)e(a)s iguais. Cada um tem suas próprias características e as práticas docentes deverão também responder aos princípios de heterogeneidade, diversidade e individualidade.

4. O clima da aula: a auto-estima dos estudantes

As aulas inclusivas assumem uma filosofia segundo a qual todos podem aprender e são membros da sala de aula com direitos iguais. Em uma aula inclusiva, as diferenças são consideradas uma boa oportunidade para o aperfeiçoamento e enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Os professor(a)e(a)s que se preocupam em acolher e incluir todos os seus aluno(a)s tendem a realçar o ambiente social na sala de aula, servindo como exemplo e ensinando a respeitar e valorizar as diferenças. Os mesmos estudantes que aprendem que ”uma criança usa o quadro negro para comunicar-se porque não pode falar”, podem aprender rapidamente que na sala de aula é possível ler livros de diferentes níveis de dificuldade sobre o mesmo tema.

O clima emocional na sala de aula tem uma grande influência não só no bem-estar dos aluno(a)s, mas também no êxito da aprendizagem. Estudo realizado pela UNESCO[1] sobre os fatores associados à aprendizagem demonstrou que a percepção que os aluno(a)s têm quanto ao tipo de clima emocional existente na sala de aula é uma variável que, por si só, tem maior incidência nos resultados da aprendizagem do que o conjunto de outras variáveis da sala de aula. Neste mesmo estudo ficou igualmente evidenciado que nas escolas em que a turma de aluno(a)s era heterogênea e não havia discriminação quanto a gênero, raça e capacidade, o nível de êxitos era maior.

Essas descobertas coincidem com o assinalado por Milicic (2001)[2], em relação ao ambiente escolar, na percepção dos estudantes, que tem a ver com a auto-estima e com a capacidade do sistema escolar de reter os estudantes. Um estudo de Hoger Smit y Hanson (1990), sobre os aspectos da vida escolar que se relacionam com a auto-estima, indicou que, além do rendimento, o fator mais relacionado com a auto-estima é a percepção positiva do ambiente escolar por parte dos aluno(a)s. As descobertas indicaram que um ambiente

[1] UNESCO (1998) Primeiro estudo internacional comparativo sobre lenguagem, matemática e fatores associados na terceira e quarta série. Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.
[2] Citado por Arón e Milicic (1999)

escolar que estimule a criatividade e a livre escolha dos aluno(a)s melhoram sua auto-estima. Isso justifica a necessidade de o professor(a) estar atento especialmente para a criação de um clima emocional favorável à aprendizagem e à participação nas aulas. Alguns aspectos a considerar podem ser os seguintes:

- **Reconhecer em cada criança uma pessoa única e dedicar-lhe afeto incondicional**

As relações entre professor(a)e(a)s e aluno(a)s são determinantes para o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se, portanto, essencial estabelecer relações autênticas e adotar uma atitude de abertura. Para tanto, é necessário:

- demonstrar respeito por todos os aluno(a)s;
- destinar um tempo para ouvir os aluno(a)s, tanto em grupo como individualmente;
- fazer com que nenhuma criança seja "invisível", dirigindo-se a cada um em particular nas diversas atividades;
- desenvolver relacionamento que demonstre coerência e justiça e que gere confiança nos educando(a)s;
- compreender e mostrar que a comunicação com os aluno(a)s pressupõe tanto ouvir quanto falar;
- fazer com que as aulas se tornem situações em que o aluno(a) possa experimentar, sem temor, condutas que pressuponham escolhas, riscos e responsabilidade pessoal; e
- fixar limites e expectativas de atuação e comportamento dos aluno(a)s na classe e na escola.

Quando os professor(a)e(a)s adotam formas colegiadas de realização de atividades ou tomadas de decisão na sala de aula, esta forma de se relacionar e colaborar são absorvidas mais rapidamente pelos aluno(a)s.

- **Grandes expectativas e retorno positivo**

Promover a auto-estima e o desenvolvimento emocional dos aluno(a)s é fundamental para a aprendizagem efetiva. Existem suficientes evidências da grande influência da auto-estima no rendimento escolar, no equilíbrio emocional, na evolução pessoal e no sucesso na vida em geral. Como assinala Milicic (2001)[2], a auto-estima é importante porque se as pessoas não gostam de si mesmas dificilmente poderão ser felizes e fazer os outros felizes. Quando as críticas excessivas diminuem a auto-estima, não se confia em si mesmo, nem na própria capacidade de fixar metas e alcançá-las.

- **Fomentar cooperação e bom relacionamento entre os aluno(a)s.**

É fundamental estimular o respeito e a valorização mútua entre os aluno(a)s e promover estratégias que fomentem cooperação e solidariedade, no lugar de competitividade. Os aluno(a)s devem reconhecer o potencial de seus colegas e valorizá-los como pessoas únicas. Para conseguir interações positivas, é preciso estabelecer canais de comunicação nos quais os aluno(a)s possam se expressar e se conhecer; por exemplo, assembléias de classe, debates ou discussões em pequenos grupos. O professor(a) é um modelo

[2] Citado por Arón e Milicic (1999)

fundamental para os aluno(a)s. Em conseqüência, deve prestar especial atenção às mensagens que emite sobre os estudantes, a fim de que não desqualifique ou implique em comparações entre os aluno(a)s. Se o professor(a) destacar as qualidades de todos os aluno(a)s, estes aprenderão também a valorizá-las.

- **Tornar agradável o espaço da sala de aula**

Para facilitar a autonomia e a mobilidade dos aluno(a)s, é necessário adaptar os diversos tipos de atividades e grupos. Os aluno(a)s com maiores dificuldades deverão instalar-se onde tenham maior acesso à informação e possam comunicar-se e relacionar-se melhor com seus companheiros e com o professor(a). Se na sala de aula houver crianças com problemas sensoriais ou motores, é preciso criar condições adequadas de luminosidade, acessibilidade e sonorização.

- **Estabelecer regras e rotinas de aula**

Dentre as regras de uma aula inclusiva, os direitos de cada um são intencionalmente comunicados. Por exemplo, numa sala de aula inclusiva a professora pode construir regras e deixá-las expostas em um cartaz para que todos se lembrem do acordo: Os temas podem ser sobre direitos de cada um ("Todos aprendem de formas diferentes"), sobre como se comportar em relação aos colegas ("Não devo insultar ou provocar um colega") ou ainda sobre "quando meu colega está falando eu devo escutar"). Estas afirmações deverão refletir a filosofia de um tratamento justo e igualitário e o respeito mútuo entre os aluno(a)s, bem como entre outros integrantes da escola e da comunidade.

Tudo o que foi apontado implica em organizar as tarefas por meio de "boas rotinas", caracterizadas como as formas de trabalho que, de maneira útil, contribuem para melhorar a aprendizagem e o ensino de todos os estudantes. Entrar na sala de aula e comprovar que tudo se encontra em ordem, que cada um sabe o que tem que fazer e quando, que o lugar permite a circulação de professor(a)e(a)s e aluno(a)s, é garantir algumas das condições básicas para criar um bom ambiente para realizar a tarefa.

"Boas rotinas" constituem, para aluno(a)s e professor(a)e(a)s, "bons procedimentos" que facilitam as relações interpessoais e permitem a abordagem da aprendizagem de maneira mais significativa e construtiva. Somente na prática podem ser adquiridas e consolidadas. São estas ações, entre outras, que permitem criar um ambiente de respeito, reconhecimento e compreensão das necessidades recíprocas.

É conveniente que todos estejam de acordo sobre quais serão os procedimentos habituais de trabalho e de relacionamento com os outros. As diversas produções – desenhos, colagens, textos etc., tanto individuais como coletivas – representativas dos acordos devem ficar expostas nas paredes da sala para que sejam lembradas, durante o ano. Quando as regras e os acordos obtêm consenso tendem a tornarem-se Parte da rotina da aula.

Na opinião de Ainscow (2001), as aprendizagens significativas na sala de aula estão relacionadas com:

- expectativas e limites claros quanto à conduta do aluno(a);
- sistema de recompensas e sanções que enfatize as expectativas e promova a auto-estima e a autodisciplina do aluno(a);

- estratégias ativas de direção da aula, orientadas para gerar e manter um ambiente que favorece a aprendizagem e a participação; e

- coerência, com flexibilidade, nas respostas aos aluno(a)s e em relação aos acontecimentos.

5. Avaliando os processos de ensino e aprendizagem na aula

Uma questão crucial diz respeito a como conciliar um ensino que respeite as diferenças e os processos individuais de aprendizado, com uma avaliação igualitária. Na orientação inclusiva, o propósito da avaliação não deve ser a 'classificação ou rotulação' dos aluno(a)s em função de suas características individuais, mas a identificação do tipo de ajuda e recursos necessários para facilitar a aprendizagem de todo(a)s, a fim de que possam participar o máximo possível das atividades educacionais da aula (Blanco, R. 2000).

Tradicionalmente, a avaliação tem-se centrado mais nos produtos ou resultados da aprendizagem do que nos processos individuais de aprendizagem e ensino, o que tem feito o sistema educacional perder de vista como o aluno(a) aprende, como utiliza os conhecimentos e de que forma se deu o ensino e a aprendizagem. Partindo da idéia de que a aprendizagem é um processo interativo que depende de como os educando(a)s são ensinados e da ajuda que lhes é prestada, é lógico pensar que, diante de alguns maus resultados (baixa performance educacional), os professor(a)e(a)s têm que se indagar se sua metodologia é adequada para que estes aprendam:

- será que utilizei as estratégias apropriadas?

- será que considerei seus conhecimentos prévios?

- eu motivei os aluno(a)s suficientemente?

- prestei-lhes o apoio e a ajuda necessária?

No que se refere aos aluno(a)s que, por diferentes motivos, apresentam dificuldades de aprendizagem, o enfoque tradicional tem-se baseado em identificar suas fragilidades ao invés do seu potencial mediante diferentes testes ou provas normativas. Por outro lado, este tipo de avaliação tem conduzido ao desenvolvimento de programas individualizados, voltados para a compensação de dificuldades dos aluno(a)s muitas vezes sem nenhuma relação com os programas e com as atividades educacionais da aula. Com a finalidade de buscar medidas mais realistas e interessantes de avaliação, Arnaiz (1996) abordou algumas técnicas alternativas de avaliação agrupadas sob a denominação de "valoração autêntica".

Valoração autêntica

Com esse tipo de avaliação o aluno(a) pode demonstrar o que sabe por meio de habilidades que representam demandas de aprendizagem. Com esta finalidade, durante as valorações se utilizam contextos da vida real dentro e fora da aula, sem condições inventadas ou padronizadas. Assim, as valorações autênticas poderiam ser consideradas exibições de aprendizagem reunidas ao longo do tempo, para mostrar uma evidência de progresso, aquisição de conhecimentos e aplicação. Por exemplo: a expressão escrita pode ser valorada mediante o uso de um portfolio, que inclua vários exemplos de redação representando idéias iniciais, assim como rascunhos, anotações pessoais e versões finais. Nesta valoração podem, ainda, ser incluídos poemas, cartas, ou documentos de

pesquisa que ilustrem a habilidade de utilizar outras formas de expressão escrita. Também se incentiva o aluno(a) a incluir auto-avaliações e objetivos pessoais para o progresso. Vale destacar que a valoração autêntica também é empregada com a finalidade de mensurar níveis de sucesso ou progresso: importa menos a técnica do que os objetivos da avaliação, embora estes, sem dúvida, condicionem a escolha de instrumentos.

O uso de 'valorações autênticas' é um componente importante na criação de aulas inclusivas. Esta forma de avaliar está estreitamente relacionada com a valoração individualizada e baseada na atuação. É menos provável que tais técnicas sejam culturalmente parciais para estudantes que se encontrem limitados no domínio de sua língua materna ou em qualquer outra capacidade intelectual, física ou emocional. Seria o caso então, de dar oportunidade aos aluno(a)s de expressar de várias maneiras seus conhecimentos e não só da maneira tradicional (Perrone, 1994). A instrução e a valoração são proporcionadas mediante tarefas relevantes, a fim de que não seja solicitado a estudantes com dificuldade de generalizar suas aptidões ou de utilizá-las de contexto que transmitam seus conhecimentos para demonstrar compreensão. As expressões funcionais de competência permitem aos professor(a)e(a)s identificar mais prontamente as habilidades que o aluno(a) tenha ou não adquirido, propiciando uma instrução de prioridade mais alta.

5.1. Dimensões da avaliação

Uma avaliação ampla dos aluno(a)s implica em considerar diversos fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem e mencionados em seguida.

- **Avaliação dos aluno(a)s**

tem por finalidade conhecer o nível de competência curricular do estudante, ou seja, o nível de aprendizagem alcançado nas diversas áreas do currículo, seu estilo de aprendizagem, seus interesses e suas motivações, assim como o grau de ajuda e os recursos de que precisa para progredir em sua aprendizagem.

No caso de aluno(a)s com algum tipo de necessidade educacional especial, é importante conhecer algumas características de suas necessidades passíveis de influir em seu desenvolvimento e em seu processo de aprendizagem, a fim de identificar a ajuda e os recursos de que precisam. Vale lembrar, no entanto, que as dificuldades de aprendizagem dos aluno(a)s em geral não derivam exclusivamente de condições internas, mas dependem de múltiplos fatores: de suas experiências educacionais, pessoais e familiares e, especialmente, do tipo de resposta educacional que lhe é oferecida. Neste sentido, a avaliação deve ser ampla e equilibrada, considerando tanto as potencialidades e aptidões do aluno(a) quanto suas dificuldades.

- **Avaliação da aula como contexto de desenvolvimento e aprendizagem**

trata-se de identificar os fatores que facilitam ou limitam o processo de aprendizagem e de participação dos aluno(a)s. Alguns aspectos a considerar são os seguintes:

- aspectos físicos e ambientais: acessibilidade, iluminação, nível de ruído, distribuição de espaço, etc;
- ambiente da sala de aula ou aspectos interativos: atitudes e expectativas dos docentes, relações professor(a)e(a)s/ aluno(a)s, relações entre os aluno(a)s etc; e
- prática pedagógica: estratégias metodológicas, programação, procedimentos de avaliação, tipos de apoio etc.

5.2. Procedimentos de avaliação

A avaliação dos processos de ensino e aprendizagem pode ser realizada por intermédio de diferentes procedimentos e instrumentos, sendo a observação um dos mais valiosos. Toda observação busca uma estruturação de dados para extrair seu significado. Desta forma, pressupõe certa redução do campo a observar, uma seleção da pesquisa e um procedimento de atuação de acordo com um marco teórico. Desta perspectiva, para o professor(a) deverá estar claro o que se deseja observar, por que se quer observar e para que se quer observar. Neste ponto, vale a pena diferenciar dois grandes tipos de observação para fins de avaliação:

a) *observação de processo* - atuação ou execução - para analisar e valorar certas situações educacionais no âmbito da sala de aula, de que modo influem no processo de aprendizagem dos aluno(a)s e proceder a um acompanhamento e a um controle sistemático deste. Esta informação é de vital importância para retroalimentar o processo de ensinar e tomar decisões orientadas para a melhoria do planejamento e da atividade educacional, no que relaciona a metas, conteúdos, estratégias, necessidades de apoio, adequações, recursos, etc.

b) *observação de produto ou resultados* - quando o propósito da observação é proceder a uma qualificação da atuação do aluno(a). Nestes casos, a observação deverá ser "controlada". Tal controle tornará possível uma maior objetividade.

Existem diversas técnicas e recursos que facilitam o controle dos processos de aprendizagem dos aluno(a)s:

- **Registros de episódios**

anotação dos fatos, episódios ou incidentes mais significativos ou relevantes na conduta e desempenho dos aluno(a)s. Normalmente, esta técnica é utilizada em casos específicos de aluno(a)s ou grupos de aluno(a)s que evidenciam dificuldades em termos de comportamento ou de interação. (Blanco, Duk & Perez, 2002).

- **Diário do professor(a)**

registro escrito das observações informais feitas pelo professor(a) sobre o impacto das estratégias aplicadas a aluno(a)s ou a grupos de aluno(a)s; sentimentos ou percepções próprias ou expressadas pelos aluno(a)s em face de determinadas propostas, situações ou atitudes.

- **Registro de observação**

é um modelo que permite registrar os avanços em relação aos objetivos estabelecidos, a partir de uma série de indicadores, possível de observar durante as atividades da sala de aula. (Blanco, Duk & Perez, 2002).

- **Lista de verificação**

é uma relação de dados sobre tipos de conduta ou de características, habilidades, avanços obtidos na aprendizagem, aspectos observados pelo professor(a) com base na relação presença/ausência. É recomendável que incluam observações que permitam registrar aspectos qualitativos do desempenho. É utilizada com freqüência, para registrar sistematicamente traços de conduta, cumprimento de tarefas e progresso obtido na aprendizagem. (Blanco, Duk, Perez. 2002).

- **Análise dos trabalho e das produções do aluno(a)**

pode completar o trabalho de observação. A análise proporciona informações sobre as produções dos aluno(a)s, seus erros mais freqüentes e sobre a maneira como organizam o trabalho, seus hábitos, bem como sua evolução ao longo do curso. (Blanco, Duk, Perez, 2002). É uma boa maneira de determinar a distância da criança em relação a seu grupo e como é o tipo de trabalho que se desenvolve na sala de aula, bem como o tipo de tarefa que realizam com maior freqüência, quais não realizam nunca e como o professor(a) avalia as tarefas dos aluno(a)s (Blanco, Duk, Pérez. 2002).

- Listas ou folhas de verificação - consistem em uma série de critérios de observação relacionados com o que se deseja avaliar, cada um dos quais referindo-se a uma qualidade de resultado (positivo ou negativo), relativamente a algum objetivo e/ou conteúdo, que se verifica em um momento pré-estabelecido, em geral até o final de um processo. Pode-se fixar uma pontuação para cada item avaliado como positivo.

- Escalas de qualificação: consistem em uma série de enunciados relacionados com o que se deve avaliar, cada um deles seguido por uma escala de opções de valor qualificativo. Dentre estas escalas, o professor(a) escolhe a que, a seu ver, parece mais indicada para descrever o produto a ser avaliado.

Não resta dúvida de que, a partir do contexto teórico com que vimos trabalhando, as observações de avaliação de processo e de desempenho são uma condição absolutamente necessária para a avaliação de resultados ou produtos. Quer dizer, uma vez obtida a informação sobre as características e possibilidades particulares de cada aluno(a) ou de cada grupo de aluno(a)s, poderão ser elaboradas pautas mais ajustadas sobre os resultados desejados e esperados em cada caso.

Contar com tipos diversos e variados de informação sobre o processo de ensino e aprendizagem e seus resultados é de fundamental importância para mensurar a qualidade e a eficácia das estratégias e dos tipos de apoio adotados, bem como para introduzir as modificações e adaptações que eventualmente sejam consideradas pertinentes.

6 - Refletindo sobre a prática para atender à diversidade

Os professor(a)e(a)s estão em melhores condições de promover um ensino de qualidade, quando dispõem de variadas estratégias de ensino, que sirvam para atender à diversidade e quando têm a oportunidade e a disposição de pesquisar e refletir sobre sua própria prática docente de forma individual e coletiva. Este é um elemento essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho do estudante. Ensina-se estando com outros e nem sempre há possibilidade de ficar a distância e avaliar essa realidade juntamente com outros. Neste sentido, é recomendável que a escola conte com instâncias e recursos para que os professor(a)e(a)s possam dialogar sobre suas práticas e trocar experiências como forma de enriquecer sua teoria e prática e promover o desenvolvimento profissional. Para tanto é importante:

- contar, na escola, com sistemas de avaliação e monitoramento das práticas docentes que facilitem o processo decisório;

- refletir sobre as próprias práticas docentes, identificando os pontos fortes e os pontos fracos;

- desenvolver estratégias de colaboração para resolver situações problemáticas da sala de aula;
- receber observações e retorno de outros colegas durante as aulas; e
- avaliar impacto dos resultados das inovações implementadas.

Muitos estudos realizados sobre "o pensamento do professor(a)" (Carretero, M., 1991) compartilham o pressuposto de que as pessoas dão sentido às situações e atuam com base nisto. Pressupõe-se que os seres humanos constroem a realidade a partir das teorias que dispõem (Pope, 1998) ou, em termos mais estritamente cognitivos, se aceita que a ação das pessoas seja determinada por suas representações ou modelos mentais. (Pozo Municio, 1996). Desta perspectiva decorre o imperativo de proceder ao exercício de revisar sistematicamente nossas próprias práticas a partir da reflexão íntima e individual e do trabalho fundado na colaboração entre colegas e aluno(a)s.

7– Colaboração e apoio para fortalecer a aprendizagem e a participação de todas as crianças na aula.

A capacidade dos professor(a)e(a)s de estabelecer relações profissionais dentro e fora da sala de aula, com base na análise e discussão de suas práticas, é um aspecto fundamental para obter aprendizagens de qualidade. A cultura da colaboração deve caracterizar a escola que trabalha no atendimento à diversidade. O fato de pensar e fazer com outros possibilita desenvolver uma cultura participativa e democrática, que pode constituir um modelo importante de trabalhar na classe tanto para os professor(a)e(a)s quanto para os aluno(a)s.

A melhor maneira de se conseguir esse tipo de dinâmica envolve os seguintes fatores:

- o diálogo entre docentes sobre a natureza das estratégias de ensino e sua aplicação à prática na sala de aula e aos esquemas de trabalho;
- o estabelecimento de especificações ou orientações relativas às estratégias docentes escolhidas;
- a concordância em relação às normas utilizadas para avaliar o progresso dos aluno(a)s, como conseqüência da utilização de um conjunto de métodos de ensino, e
- a observação mútua e o ensino em colaboração na sala aula.

Para desenvolver uma escola "na e para a diversidade" é necessário a construção de uma rede de apoio que colabore com os professor(a)e(a)s para atender à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos aluno(a)s e de suas famílias. Esta rede de apoio tanto pode ser intra-institucional quanto interinstitucional, caracterizando-se pelo estabelecimento de relações horizontais que promovam a confiança e o apoio mútuo.

Equipes de apoio

Em todos os países existem diferentes serviços e estruturas que podem ser de grande utilidade para apoiar os professor(a)e(a)s no desenvolvimento de escolas inclusivas. Os recursos mais freqüentes são os seguintes:

- os docentes das escolas especiais (serviços de atendimento especializado) e das escolas comuns;

- os integrantes das equipes multidisciplinares, itinerantes ou permanentes, dos distritos escolares e das escolas que contem com eles;
- os centros de saúde: hospitais, equipes descentralizadas;
- especialistas ou equipes interprofissionais da área privada; e
- profissionais de apoio;

É preciso que as equipes de apoio ou colaboradores no processo educacional adotem um enfoque interdisciplinar, de forma que cada uma das disciplinas enriqueça as outras. O contrário se verifica com a multidisciplinaridade, que se limita a trazer informações ou conhecimentos para a identificação de problemas ou para sua solução. A interdisciplinaridade implica uma maneira de pensar e de atuar dos especialistas e uma disposição favorável à integração dos pontos de vista específicos, próprios, nas diferentes disciplinas. Cada integrante da equipe contribui com seu saber e sua prática específica para resolver conjuntamente diferentes problemas e situações.

Modelo de intervenção dos profissionais de apoio

O modelo predominante de intervenção dos profissionais que exercem funções de apoio e assessoramento tem sido o de assumir uma posição de *"expert"* ou o especialista, que identifica os problemas e dá a solução que o professor(a) deve adotar e aplicar na classe. Este tipo de intervenção é vertical, desigual e não permite o desenvolvimento profissional dos docentes porque cria a crença de que o docente depende do conhecimento do *"expert".* A tendência atual é de que os profissionais de apoio prestem um assessoramento colaborativo, construtivo e participativo, que se pode definir como "um processo mediante o qual professor(a)e(a)s e assessores constroem novos conhecimentos e adquirem novas competências e práticas que os enriquecem mutuamente e propicia a melhoria dos processos de aprendizagem e da própria instituição escolar. (R. Blanco, 1996)".

O estilo de trabalho colaborativo enfrenta vários desafios porque rompe com esquemas e estruturas profundamente arraigadas e porque envolve o desenvolvimento e o desempenho de um novo papel, cujas funções são, dentre outras, as seguintes(Blanco, Duk, Perez, 2002):

- aprender a compartilhar responsabilidades até agora exclusivas de outros;
- admitir a possibilidade de que colegas possam observar seu próprio trabalho, para ajudar a avaliar e modificar as práticas de maneira recíproca;
- organizar a aula de modo a possibilitar a presença ativa de colaboradores;
- abrir-se a novas possibilidades, opiniões, sugestões e inovações resultantes da nova situação;
- dispor de tempo para reuniões, a fim de planificar, unificar critérios e coordenar atividades que facilitem a colaboração e sistematização no trabalho.

O trabalho em colaboração

Trabalhar sob a forma de colaboração implica a realização de múltiplas tarefas, a partir de óticas diferentes, extremamente heterogêneas, mas articuladas e complementares entre si,

com a finalidade de alcançar alguns objetivos compartilhados. Os grupos interdisciplinares são constituídos por profissionais de formação variada e oriundos de múltiplas instituições e organizações, o que resulta em uma visão global e não fragmentada da mesma realidade.

É importante destacar que o docente é quem está em contato permanente com os aluno(a)s e quem pode dar conta de seus progressos, retrocessos ou alterações de desempenho. Isto significa que os diferentes especialistas devem apoiar e dar sustentação ao docente considerando que ele é que colocará em prática as estratégias definidas em conjunto.

A instituição deve valorizar a posição do docente na equipe. Isto significa que, diante de situações em que o docente não pode comparecer ao encontro com os demais profissionais, caberá à instituição assumir a responsabilidade de garantir que o docente participe do processo de tomada de decisões. Isto é importante para que não sejam decididas estratégias que o docente deverá adotar sem que tenha participado efetivamente do processo. Reuniões em que são tratadas questões referentes ao desempenho de um aluno(a), nas quais são tomadas decisões para produzir efeitos na sala de aula ou, ainda, assuntos relacionados com a família, não devem ocorrer caso o docente não possa participar naquele momento.

O trabalho em colaboração é possível se forem levados em conta alguns comportamentos do grupo e que facilitem a tarefa. Alguns deles são:

- manter todos os integrantes da equipe informados sobre as atividades em desenvolvimento;
- participação ativa dos integrantes como meio de concretizar a reciprocidade disciplinar;
- competência para solução de problemas;
- gerar um clima de livre expressão de idéias na equipe;
- conhecimento pleno e aceitação dos objetivos para favorecer a cooperação;
- cada membro da equipe deve ter assumir sua própria responsabilidade, compartilhando, por seu lado, as decisões da equipe;
- deve existir espaço para as críticas, seja para formulá-las como para aceitá-las.

Tipos de apoio, conforme papel e função

Os profissionais de apoio ou colaboradores podem representar valiosa ajuda aos docentes, no desafio de conseguir a participação e aprendizagem de todas as crianças na sala de aula, especialmente das que apresentam maior nível de dificuldade. Segundo a nova concepção de centros de *atendimento especializado* que adota o modelo pedagógico e curricular, são oferecidos à escola e sala de aula serviços de apoio dirigidos ao aluno(a) na sala de aula, em seu grupo, com seu professor(a), ao professor e quem mais estiver envolvido na questão a ser apoiada. Algumas das tarefas nas quais esses profissionais podem ser úteis ao professor(a)[3] são, entre outras:

- Participar na elaboração do programa e nas flexibilizações curriculares necessárias a determinados aluno(a)s

[3]Adaptadas do texto "Servicios de Apoyo a la Integración: Principios y Orientaciones", de Blanco, R; y Duk, C.; y Pérez, M. Fundación HINENI, Chile 2002.

Os profissionais de apoio podem colaborar com seus conhecimentos e experiência para que a aula seja planejada de forma tal que propicie diversas possibilidades para que todos os aluno(a)s participem das atividades de aprendizagem e alcancem seus objetivos. No entanto, em alguns casos será necessário sua intervenção na adaptação de alguns objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação, a fim de facilitar o acesso e o desempenho dos aluno(a)s em relação ao programa.

- Adaptar o material didático

Assessorar na seleção de materiais didáticos e colaborar com o professor(a) na adaptação de materiais de ensino e aprendizagem para atender às necessidades educacionais de todas as crianças. Alguns aluno(a)s com necessidades educacionais especiais precisam de adaptações nos materiais didáticos, para poder acompanhar o currículo. Por exemplo, a seleção de um texto com níveis de dificuldade adequados à compreensão de crianças com comprometimento intelectual ou a confecção de um mapa com caracteres em relevo para um aluno(a) cego são apenas alguns exemplos do amplo leque de tarefas passíveis de ser realizadas para ajudar os aluno(a)s que enfrentam barreiras na aprendizagem.

- Elaborar e planejar diferentes estratégias de ensino

Este tipo de ajuda consiste na colaboração entre professore(a)s visando à melhoria das estratégias de ensino, a fim de que todos os aluno(a)s possam aprender juntos e individualmente. É importante que a aula se desenvolva por meio de trabalho colaborativo entre os estudantes e que tenha equilíbrio entre as metodologias baseadas em dinâmica de grupo, coletivas e atividades individuais. Numa sala de aula tradicional, a ênfase está colocada em atividades individualizadas e controladas pelo docente. Numa aula inclusiva, o poder de decisão é compartilhado entre docente e aluno(a)s e as práticas curriculares devem ser suficientemente flexíveis para atender à diversidade e favorecer a colaboração e o apoio aluno(a)-aluno(a). Esta não é uma tarefa simples, mas é essencial para garantir o acesso e a participação de todos os aluno(a)s no currículo escolar.

- Clarificação das necessidades educacionais especiais de aluno(a)s com problemas de aprendizagem

A equipe de apoio deve trabalhar juntamente com o professor(a), apoiando as decisões adotadas nas diferentes etapas do processo educacional. Dentre as tarefas mais importantes, podemos mencionar a colaboração do apoio na identificação e avaliação inicial dos aluno(a)s que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de participação nas atividades na classe. Esta parceria tem como objetivo clarificar o tipo de ajuda e os recursos necessários para otimizar o processo de aprendizagem do educando(a) e verificar os progressos alcançados pelos aluno(a)s. O colaborador também pode apoiar o docente nas decisões referentes à promoção do aluno(a) e, quando necessário, outros profissionais devem estar envolvidos no processo, uma vez que pode ser conveniente solicitar ajuda de especialistas para aprofundar e completar a análise a partir de outras disciplinas.

- Apoio aos aluno(a)s

Existem diferentes possibilidades de apoio os aluno(a)s. É importante definir a melhor considerando-se as características e necessidades das crianças, da competência do professor(a), dos recursos disponíveis e da organização do ensino.

- Atendimento contínuo na sala de aula.

O professor(a) conta com o apoio continuo de um professor especializado para ajudar todos que precisarem de apoio na classe. Ao que parece, este modelo é o mais conveniente para uma escola inclusiva, já que tanto o especialista quanto o professor(a) se enriquecem com este intercâmbio e a partir desta aprendizagem podem adotar as experiências em situações similares.

- Apoio fora da sala de aula

Está previsto na Constituição de 1988 "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência" para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção.

Este atendimento refere-se ao que é obrigatoriamente diverso da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais que são decorrentes de deficiências ou altas habilidades. Este tipo de atendimento, portanto, deve complementar a educação escolar e estar disponível em todos os níveis de ensino. Tal atendimento deve ocorrer prioritariamente nas unidades escolares autorizadas e regidas pela lei educacional brasileira. Deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais.

As ações no âmbito do atendimento especializado devem responder aos diferentes tipos de deficiência, por exemplo, Língua Brasileira de Sinais para aluno(a)s com deficiência auditiva, sistema Braille para alunos cegos e mobilidade e locomoção e equipamentos de informática para estudantes com mobilidade reduzida.

Este atendimento não deve estar desarticulado da vida escolar do estudante e muito menos da parceria com o docente, pois a superação das barreiras à aprendizagem deve se constituir em um trabalho de colaboração entre todos os envolvidos no processo. Uma ação desarticulada pode levar os professore(a)s a não se sentirem responsáveis pela aprendizagem de seus aluno(a)s e, portanto, a explorar novas formas de ensino para atendimento a todos.

Este modelo, porém, pode ser recomendável em certos casos. O apoio fora da classe pode ocorrer antes ou após as atividades realizadas na aula. O apoio prestado antes da atividade em classe tem como finalidade fazer com que o aluno(a) possa mais facilmente acompanhar os conteúdos curriculares. O apoio posterior às aulas pode tornar-se útil para reforçar alguns aspectos que o aluno(a) não conseguiu alcançar durante as atividades em classe.

- Apoio aos pais

Outra tarefa a ser assumida pelas equipes escolares e docentes e que pode contar com o apoio de especialistas diz respeito ao envolvimento das famílias na escolarização das crianças. É importante incentivar a participação dos pais e mães no processo de ensino e aprendizagem porque constituem uma fonte de apoio e colaboração de enorme potencial para todos os envolvidos. Assim, é fundamental que os pais e mães sejam informados sobre os objetivos da aprendizagem, bem como dos progressos obtidos e das diversas decisões adotadas relativamente à sua participação e à aprendizagem na sala de aula. Para tanto, é primordial que os familiares sejam acolhidos e ouvidos pelos membros da escola e também que encontrem espaços para participarem. A coordenação e a aplicação

de critérios comuns entre profissionais de apoio e professore(a)s é fundamental para que se construa uma relação positiva, de colaboração com os pais.

Os diversos tipos de apoio e as atividades deverão ter as seguintes finalidades:

- melhorar as práticas educacionais, a fim de facilitar a aprendizagem e a participação de todas as crianças da sala de aula;
- responder às necessidades educacionais especiais dos aluno(a)s, em estreita articulação com a programação e as atividades de sua classe;
- facilitar a autonomia dos professor(a)e(a)s na identificação, análise e solução dos problemas com que se defrontam em sua prática, mas garantindo a colaboração; e
- promover a articulação entre famílias e escola, a fim de fortalecer os processos de aprendizagem.

É importante preparar bem as entrevistas, definindo os tipos de perguntas a serem feitas em função do objeto de avaliação e das características das pessoas as serem entrevistadas. É fundamental criar um clima de confiança e de respeito, de tal maneira que o entrevistado não se sinta julgado, e decidir como serão registradas as respostas, se por escrito ou por meio de gravação audiovisual. Neste caso, é importante que o entrevistado esteja de acordo.

UNIDADE 4.1

TORNAR A APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVA PARA TODOS

Objetivo

Planejar atividades de ensino e aprendizagem que incluam todos os aluno(a)s e promovam aprendizagens significativas.

Atividades

1. Leia, individualmente, o texto “Tornar a aprendizagem mais significativa para todos”.
2. Forme grupos de seis integrantes (pode ser da mesma série ou ciclo).
3. Escolham em grupo uma disciplina e um conteúdo curricular.
4. Com base nas estratégias apresentadas no texto, planeje uma aula abordando o conteúdo curricular escolhido. *Lembre-se*: o objetivo da atividade é conseguir a participação de todos os aluno(a)s, inclusive aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.
5. Um representante de cada grupo servirá de porta-voz e apresentará o trabalho realizado ao grupo seguinte, cujos membros oferecerão sugestões para melhorá-lo.
6. O porta-voz volta para seu grupo de origem e compartilha as sugestões recebidas (retroalimentação).
7. Aplique o plano de aula na sua classe e avalie os resultados obtidos, a fim de apresentá-los a seus colegas em uma próxima reunião desta oficina.

Avaliação

- No seu papel de professor(a), que lições aprendeu com esta experiência?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.1

Tornar a aprendizagem mais significativa para todos

A sala de aula é o contexto principal em que se verifica o processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo é na classe que se dá a convivência entre estudantes e entre aluno(a)s e docentes. Daí a importância de que a sala de aula seja concebida como uma comunidade organizada de aprendizagem, na qual com base na mediação curricular se estabelece uma relação de permanente comunicação entre os integrantes. Assim, a organização da rotina, o clima social da aula, os métodos, as estratégias e os recursos pedagógicos destinam-se a assegurar um processo educacional integral, flexível e dinâmico, que facilite a participação e o desenvolvimento de aprendizagens significativas de todos e cada um dos aluno(a)s.

Entrar na aula e comprovar que tudo está organizado, que cada um sabe o que tem que fazer e quando, que o lugar permite e favorece a circulação e a autonomia tanto do professor(a) como do(a)s aluno(a)s, é uma das condições básicas para se alcançar um ambiente inclusivo, que favoreça o surgimento de relações positivas e a realização das atividades de aprendizagem. Desta forma, o planejamento e a organização do espaço e do tempo ao longo da rotina diária escolar e de cada classe em particular é fundamental no desenvolvimento das práticas de ensino pelo docente. Uma aula planejada pressupõe, portanto, o estabelecimento com clareza das normas e procedimentos de trabalho a serem utilizados, após haver selecionado aqueles que facilitem o acesso de todos os aluno(a)s aos objetivos da aprendizagem.

É conveniente que o professor(a) explique e, sempre que possível, combine com seus aluno(a)s as normas, procedimentos de trabalho e o relacionamento com os demais, de maneira que todos conheçam as regras, compreendam seu sentido e o que se espera em termos de comportamento. Esses acordos podem ser expressos por meio de diversas produções - desenhos, colagens, textos etc., e permanecer expostos nas paredes da sala de aula para serem lembrados quando oportuno.

Por último, é preciso lembrar a importância que no momento de planejar as atividades de ensino e aprendizagem o professor(a) deve *incluir* todos os aluno(a)s considerando, ao mesmo tempo, suas diferenças individuais em relação a interesses, aptidões, ritmos e estilos de aprendizagem. Da mesma forma, na hora de organizar a classe o professor(a) deve adotar uma seqüência clara com as atividades ordenadas nas seguintes fases:

- **início:** motivação e explicação do que fazer, como e para quê;
- **desenvolvimento:** das tarefas de aprendizagem; e
- **finalização:** síntese e avaliação do que foi aprendido.

Estratégias para que a aprendizagem seja mais significativa e prazerosa

Ao preparar um curso ou uma atividade, o professor(a) tem que pensar em muitas estratégias pedagógicas, para que o ensino seja eficaz e a aprendizagem tenha êxito. Um aspecto do ensino que merece atenção é como planejar atividades e cursos que tenham sentido para os aluno(a)s, a fim de que compreendam o propósito do que estão fazendo. Assim, os aluno(a)s não só ficam mais motivados para aprender, mas obtém maior aproveitamento no processo de aprendizagem.

A seguir, apresentamos sete estratégias que podem ajudar o professor(a) a preparar cursos ou atividades significativas:

Introduzir novos temas ou conteúdos a partir dos conhecimentos prévios dos aluno(a)s.

Todo aluno(a) sempre possui alguma informação sobre qualquer tema abordado na sala de aula, mesmo que seja de forma muito superficial. Este conhecimento prévio pode advir de uma experiência cotidiana ou aprendizagem anterior na escola. Em geral, no ensino tradicional tal conhecimento não é valorizado, mas numa escola para todos fundamentada no principio da inclusão é fundamental que o professor(a) ofereça aos aluno(a)s oportunidades de compartilharem o que sabem, para que sua participação nas atividades propostas seja mais ativa e significativa. Isto também proporciona ao professor(a) uma boa idéia do nível de seus aluno(a)s, o que pode ser obtido de várias maneiras:

Pode-se incentivar os aluno(a)s a expressar espontaneamente suas idéias e opiniões sobre determinado tema, deixando que compartilhem o que sabem. Por exemplo:

Em uma aula de ciências, sobre classificação dos animais, os aluno(a)s devem identificar todos os animais que conheçam, enquanto o professor(a), ou alguns aluno(a)s, faz as anotações dos nomes citados no quadro. Depois, os aluno(a)s podem ser agrupados, pode-se dizer o que se sabe sobre os mesmos, quais suas características comuns etc. O professor(a), por sua vez, incorpora estas contribuições à sua aula e a enriquece com o conhecimento prévio dos estudantes.

Resolução de problemas

Ao apresentar aos aluno(a)s um problema (pergunta, tema para ser elaborado, conta, prova, etc.), o docente deve pedir que juntos recorram a tudo o que já aprenderam individualmente para resolver o problema colaborativamente. Após o envolvimento ativo dos aluno(a)s e o levantamento das diversas formas que os estudantes encontraram para resolver o problema, o professor(a) explicará uma nova maneira ou habilidade necessária para resolvê-lo e acrescentará elementos novos. Este procedimento despertará a curiosidade do aluno(a) e esclarecerá a vantagem de aprender a nova maneira ou habilidade. Por exemplo:

Disciplina: Matemática – Conteúdo curricular: Divisão

Para explicar a operação de divisão, o professor(a) pode solicitar aos aluno(a)s que dividam equitativamente quinze livros entre três crianças. Quando todos os aluno(a)s tiverem encontrado a solução, o professor(a) apresenta a operação de divisão como uma maneira mais eficiente de resolver o problema.

Disciplina: Ciências – Conteúdo curricular: Meio Ambiente

Em uma aula sobre meio ambiente, o professor(a) pode indagar aos aluno(a)s que medidas podem ser adotadas para reduzir os lixos tóxicos procedentes das indústrias localizadas em suas respectivas cidades ou em seu país. Após obter as respostas, o professor(a) pode mencionar outras medidas possíveis.

Compartilhar com um colega

Antes de abordar um novo tema, pede-se ao aluno(a) que demonstre seus conhecimentos, idéias ou opiniões sobre o assunto. Em seguida, os compartilhe com um colega que o ouve com atenção. Isto pode ser feito facilmente na grande maioria das aulas de leitura, antes que os aluno(a)s leiam o texto. O mesmo pode ser aplicado a muitos temas científicos ou sociais.

- **Observação dos aluno(a)s, por parte do professor(a): seu trabalho em classe, suas respostas e sua participa**ção

O professor observa cada estudante durante as atividades realizadas na sala de aula. Esta observação deve buscar levantar dados sobre a participação dos aluno(a)s no trabalho em equipe, sua autonomia (ou dependência), sua capacidade para envolver os colegas nas atividades propostas, organização, compreensão, ritmo de aprendizagem, disciplinas e conteúdos curriculares nos quais pode ter maior ou menor facilidade, tipo de atividade à qual cada criança e a classe responde melhor, etc. Todos estes dados devem ser registrados e servir de apoio no acompanhamento de cada estudante e no planejamento das aulas (atividades, conteúdos e forma de trabalho).

Utilizar as experiências cotidianas dos aluno(a)s

Ao ensinar uma nova matéria, o professor(a) deve procurar ilustrá-la com exemplos extraídos das experiências cotidianas dos aluno(a)s. Isto esclarecerá a pertinência do que lhes está sendo ensinado.

Disciplina: Ciências – Conteúdo curricular: condutividade

Para explicar a noção de capacidade, o professor(a) pode pedir aos aluno(a)s que tragam para a sala várias garrafas de bebida, para comparar seus diferentes volumes. Em uma aula sobre a condutividade, os aluno(a)s podem deduzir de suas experiências em casa que materiais deixam ou não transmitir calor.

Tornar funcional a aprendizagem

Dar aos aluno(a)s a oportunidade de aplicar o que aprendem em sua vida cotidiana é um meio de tornar a aprendizagem mais significativa e com uma determinada finalidade. Sempre que os aluno(a)s possam aplicar concretamente o que aprendem, eles terão melhor lembrança e sentirão maior interesse em aprender.

Disciplina: História – Conteúdo curricular: Leis de Hammurabi

Em história, ao estudar as leis de Hammurabi, é possível exemplificar com casos que precisam ser julgados. Os aluno(a)s os julgarão de acordo com a legislação da época estudada e segundo o sistema atual (comparação), decidindo que lei será preferível aplicar em cada caso.

Disciplina: Matemática – Conteúdo curricular: Porcentagem

Ao estudar porcentagens, pode ser solicitado aos aluno(a)s que tragam etiquetas procedentes de suas roupas. Com base nos conhecimentos já adquiridos, eles poderão ter uma idéia sobre a composição do material com que a roupa foi fabricada e que porcentagem de fibras naturais e artificiais é constituído.

Quando os aluno(a)s compreendem com que propósito se aprende um novo tema, assumem com mais facilidade as tarefas que lhes parecem mais difícil ou menos significativa. Por exemplo: ao estudar frações, os aluno(a)s abordarão, primeiramente, as seguintes: 1⁄2, 1/3, 1⁄4 e 1/10, já que estas podem ser relacionadas com facilidade com situações da vida real. Os exercícios com estas frações prepararão o terreno para abordagem de frações mais difíceis, como 1/7, 1/9 e 1/13.

É importante ressaltar que, quando se utilizam situações ou exemplos funcionais, estes devem ser os mais realistas possíveis:

Exemplo 1: Uma empresa construtora precisa construir o piso de um edifício. Oferece a tarefa a um trabalhador em troca de 20$ mais 0,30$ por hora trabalhada, ou, ainda, em troca de 0,70$ por hora trabalhada. Quantas horas serão necessárias para que a segunda oferta seja mais vantajosa que a primeira, para o trabalhador? (Este exemplo foi extraído de um livro de matemática da nona série).

Exemplo 2: Um trabalhador em busca de um emprego encontra dois empregos: um, pagando 20$ a semana, mais 0,30$ por hora de trabalho; outro, pagando 0,70$ a hora. Sabendo-se que deverá trabalhar oito horas por dia, qual é o trabalho melhor remunerado?

Despertar o interesse pelo conteúdo contando histórias

Histórias de todo tipo despertam o interesse das crianças, em qualquer idade. Para cada um dos temas estudados pelos aluno(a)s existem muitas histórias. A da maçã que cai sobre a cabeça de Newton ou o “Eureka!, Eureka!”, de Arquimedes, ou as histórias sobre exploradores despertam a curiosidade das crianças e os levam a querer saber mais sobre o assunto. Para cada disciplina ensinada existem muitas histórias ou episódios oriundos de diversas fontes que o professor(a) pode consultar. Este procedimento fará com que a aprendizagem se torne mais divertida não só para os aluno(a)s, mas, igualmente, para o professor(a).

Interrelacionar as diferentes disciplinas na aprendizagem

Ensinamos as distintas matérias como se fossem completamente independentes umas das outras, quando na realidade os conteúdos curriculares costumam estar inter-relacionadas e ser interdependentes. Por conseguinte, para que os aluno(a)s não tenham uma idéia compartimentada dos conhecimentos, é conveniente que o professor(a) mostre, sempre que seja possível, o relacionamento existente entre os diferentes âmbitos de aprendizagem.

Exemplo 1: Em matemática utilizam-se as coordenadas para localização de determinado ponto em um mapa, do mesmo modo que em geografia se utilizam as altitudes e as longitudes para localizar determinado lugar no mapa. Gráficos, por sua vez, não são utilizados somente em matemática, mas também em ciências, estudos sociais e em muitos aspectos da vida. As formas geométricas podem ser aplicadas na arte para fazer decorações e para desenhar. Também se pode afirmar constituírem a base de algumas escolas artísticas.

Exemplo 2: O estudo das descobertas científicas pode tornar-se mais interessante se mostrada sua influência na evolução histórica, como a que a descoberta da força de expansão do vapor exerceu na Revolução Industrial.

Exemplo 3: Algumas noções de matemática e ciências podem ser fácilmente ilustradas, fazendo com que a classe participe de algum tipo de aplicação de receita culinária: medem-se as quantidades nos recipientes, o valor nutritivo dos ingredientes e as calorias dos alimentos.

Exemplo 4: O estudo da luz, em ciências, pode ser relacionado com o estudo das cores, na área das artes.

Excursões e trabalhos "in loco"

Há centenas de exemplos de como incluir no currículo as excursões e as atividades "in loco", as quais deveriam ser realizadas periodicamente, ao longo do ano. As excursões não só são divertidas para os aluno(a)s como também, se devidamente organizadas, podem servir para aplicar a situações da vida real os conteúdos já aprendidos. Os trabalhos "in loco" são interessantes para os aluno(a)s porque permitem que apliquem o que aprenderam e consolidem sua aprendizagem no contexto real da vida.

Jogos

Existem muitos materiais pedagógicos com idéias sobre jogos e maneira de organizá-los, que permitem aos aluno(a)s aplicar os conhecimentos de forma divertida. Quanto maior for a experiência dos professor(a)e(a)s na utilização dos jogos, mais capacidade terão de idealizar seus próprios jogos. É possível estimular os aluno(a)s a terminar sua tarefa na classe com rapidez e precisão oferecendo-lhes jogos como recompensa.

As estratégias mencionadas anteriormente podem ser aplicadas a todas as disciplinas ministradas na escola, tais como matemática, ciências, estudos sociais, linguagem etc., sendo recomendáveis sua utilização especialmente naquelas aparentemente desvinculadas da vida do aluno(a) ou mais abstratas. Vale ressaltar que tais estratégias não são as únicas utilizadas na preparação de uma oficina pedagógica. É recomendável incorporar outras metodologias quando necessário, como, por exemplo, exercitação, repetição e memorização de dados. Ainda que essas estratégias não pareçam ter sentido para os aluno(a)s, muitas vezes servem para aumentar o nível de eficiência e rapidez na resolução de problemas, como no caso da memorização das tabelas de multiplicação ou do exercício do cálculo mental.

UNIDADE 4.2

ESTRATÉGIAS DE RESPOSTAS À DIVERSIDADE

Objetivo

Propor estratégias educacionais eficazes para conseguir a participação e a aprendizagem de todos os aluno(a)s, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

Atividades

1. Individualmente e a partir de sua experiência, descrevam em uma folha as estratégias que lhes pareçam mais eficazes para atendimento à diversidade de necessidades educacionais dos aluno(a)s.

2. Em grupos de três a cinco integrantes, revisem as estratégias de atendimento à diversidade apresentadas no quadro anexo e acrescentem outras nos espaços em branco. Analisem e priorizem as três estratégias que considerem mais relevantes, e como podem aplicá-las na aula.

3. Apresentem em plenário o trabalho realizado, destacando as três estratégias selecionadas e como podem ser implementadas na aula.

Avaliação

- Você acha que as estratégias compartilhadas para facilitar a participação e aprendizagem de todos os aluno(a)s são aplicáveis em sua aula?

- Quais estratégias são novidades para você e porque acha que pode ajudar a responder à diversidade dos estudantes na sala de aula?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.2

Estratégias facilitadoras do atendimento à diversidade na sala de aula

Incentivar e facilitar a interação entre todos os integrantes do grupo: aluno(a)s / aluno(a)s, professor(a) / aluno(a)s, aluno(a)s / professor(a).		
	No momento de ensinar, são abordados tanto os conteúdos conceituais, como de procedimentos e atitudes.	Os materiais são variados e estão ao alcance de todos os aluno(a)s.
Promover atitudes de aceitação e valoração das diferenças individuais		Pedir ajuda aos outros, (professor(a) / aluno(a)s), como estilo de trabalho cotidiano.
	Partir do grupo em geral, mas levam-se em conta as necessidades individuais.	
Desenvolver atividades variadas, que permitem diferentes níveis de execução, segundo a realidade dos aluno(a)s.		
	Flexibilizar os procedimentos e os instrumentos de avaliação.	

UNIDADE 4.3

APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Objetivo

Descrever as condições que ajudam a criar um meio adequado à aprendizagem cooperativa.

Atividades

1. Em grupos de três a cinco integrantes, analisem as condições da aula que facilitam ou dificultam a aprendizagem cooperativa entre iguais e completem a planilha anexa.

2. Leiam o material "A aprendizagem cooperativa funciona".

3. Individualmente proponha uma atividade (ou estratégia) a ser desenvolvida na classe para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e reduzir os fatores que a dificultam.

4. Em grupo compartilhe as atividades ou estratégias.

5. Escolha uma série escolar e elabore um plano de ação (com tempo e atividades determinadas) para desenvolver a capacidade dos aluno(a)s de trabalhar na base da cooperação na sala de aula.

6. Compartilhem as estratégias que facilitam a aprendizagem cooperativa em plenária.

Avaliação

- O trabalho em pequenos grupos os ajudou? Quais foram os aspectos positivos dessa tarefa para vocês?

- Aplique uma atividade do tipo cooperativo em sua classe e compartilhe com seus colegas os benefícios desta estratégia, bem como as dificuldades para sua implementação.

Fatores que Facilitam	Fatores que dificultam

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.3

A aprendizagem cooperativa funciona

Tradicionalmente, para promover maiores níveis de aprendizagem nos aluno(a)s, o ensino escolar tem sido utilizado como principal estratégia de competição, distinguindo os aluno(a)s que aprendem mais dos que aprendem menos. Esta idéia tem sido sustentada em alguns países por escritores convencidos de que a competitividade nas escolas é um meio reconhecido de melhorar o nível da educação. Nesta perspectiva, a aprendizagem é vista como uma espécie de escada pela qual se ascende para o sucesso e cujo último degrau só atingem uns poucos privilegiados.

Alguns professor(a)e(a)s, pela maneira como avaliam os resultados e registram os progressos, induzem a competição entre os aluno(a)s, colocando em evidência os melhores. Infelizmente, se há vencedores, é inevitável que também haja perdedores. A prova de ortografia que termina com o braço erguido dos aluno(a)s que tiveram um bom desempenho, reforça a idéia de que freqüentar a escola é como participar de um acontecimento esportivo. Incita os aluno(a)s a trabalhar por sua própria conta, sem considerar o desempenho dos demais, salvo no que diz respeito ao medo de serem ultrapassados na corrida para o êxito escolar.

Sem dúvida, para alguns aluno(a)s este sistema é extremamente motivador, porque eles se consideram com boas possibilidades de êxito, o que os estimula a se empenhar. Outros aprendem, com o tempo, que suas possibilidades de êxito são mínimas: é muito provável que sempre sejam perdedores. Por conseguinte, possivelmente decidirão esforçar-se cada vez menos ou até abandonar a escola. Em suma, a escola lhes transmite que são 'fracassados'. Em conseqüência dessa tendência competitiva presente em muitas escolas de nível fundamental e médio, a educação diferenciada foi ganhando em importância em muitos países.

Constatando-se que alguns aluno(a)s se viam condenados ao fracasso, procurou-se instaurar uma espécie de discriminação positiva que tem assumido distintas formas. No começo, a tendência era criar salas ou unidades especiais com menos aluno(a)s e um currículo diferente. Posteriormente, a tendência foi separar pequenos grupos de aluno(a)s das classes normais para prestar-lhes ajuda intensiva durante curtos períodos. Atualmente, vem-se exigindo que um outro professor(a) ou um assistente dedique na sala de aula uma atenção especial aos aluno(a)s que pareçam experimentar dificuldades de aprendizagem.

Estas respostas têm dois elementos em comum. Em primeiro lugar, há uma tendência a estabelecer uma relação estreita entre o adulto e a criança, pois este é considerado um meio eficaz de infundir a confiança e a segurança necessárias a prestar essa ajuda especial. Em segundo lugar, cuida-se da análise de atividades e materiais previstos no currículo para um atendimento individual ao aluno(a). Essas atitudes são louváveis em mais de um aspecto. Poucas pessoas negariam que a aprendizagem pode ser facilitada se for estabelecido um bom relacionamento entre professor(a) e aluno(a) e aplicar atividades adequadas ao caso.

No entanto, a insistência em adotar medidas particulares para determinados aluno(a)s pode apresentar vários inconvenientes. Pode levar a que as crianças sem estima por si mesmas se sintam ainda mais inseguras ao constatarem que "têm um problema". Além

disso, a organização de períodos de ajuda adicional pode significar a exclusão de algumas experiências curriculares. Não é raro que alguns aluno(a)s deixem a sala para fazer um trabalho intensivo sobre as chamadas funções básicas e ficarem, assim, excluídos das atividades que de fato dão finalidade e sentido à aprendizagem.

A concepção de programas de aprendizagem individual para alguns aluno(a)s também envolve potencial de dificuldades. Trata-se, neste caso, de preparar atividades e materiais cuidadosamente seqüenciados, considerando a capacidade e os conhecimentos dos aluno(a)s, a fim de permitir que progridam conforme seu próprio ritmo. No entanto, se os aluno(a)s são liberados da pressão da competição, podem perder todo o incentivo que os motiva a esforçar-se. Isto talvez explique o fato de que as classes ou os grupos que recebiam educação diferenciada tendiam a caracterizar-se por certa indolência com tanta freqüência no passado. Tanto os professor(a)e(a)s quanto os aluno(a)s precisam ter um objetivo real e um senso de responsabilidade para manter a motivação.

Outro problema contido na idéia de programas individuais é que a importância dada ao planejamento no que se refere às necessidades dos aluno(a)s considerados individualmente faz com que eles passem longos períodos trabalhando de forma isolada. Deste modo, não desfrutam de nenhuma das vantagens escolares ou sociais próprias do trabalho em conjunto com seus colegas, cujas aptidões, inclinações e atitudes frente à aprendizagem são diferentes.

A aprendizagem cooperativa favorece o apoio entre os colegas

A utilização da aprendizagem cooperativa é um meio de minorar as dificuldades que derivam da competitividade e do trabalho individualizado. Mais adiante veremos que existem vários argumentos importantes em prol do incremento da aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa, nas escolas de qualidade, para todos os aluno(a)s.

Convém reafirmar não estarmos preconizando a abolição de outras formas de organização do trabalho. Em algumas ocasiões, o trabalho competitivo e individualizado é de fato apropriado. Sem dúvida, é importante que as crianças tenham oportunidade de participar de diferentes tipos de experiências de aprendizagem, para que possam descobrir suas próprias preferências. As escolas deveriam ser lugares onde as crianças, além de “aprender coisas”, aprendessem também sobre si mesmas como educandos, ou seja, tomando consciência de seu próprio processo de aprendizagem. Isto só pode ocorrer quando os aluno(a)s executam amplo leque de tarefas e atividades apresentadas de diversas maneiras e têm oportunidade de refletir sobre as várias modalidades e interpretá-las.

Quais são os principais argumentos a favor de tarefas e atividades planejadas de tal modo que os aluno(a)s tenham que trabalhar em colaboração com seus colegas? Como pode esta estratégia, em particular, propiciar o sucesso na sala de aula?

Aprender implica assumir riscos. Exige que andemos tateando, tentando algo sem garantia quanto aos resultados. Muitas pessoas consideram mais fácil correr riscos quando há segurança de que têm possibilidade de compartilhar decisões e experiências com outras pessoas. Assim, por exemplo, muitas pessoas se sentem mais dispostas a gastar mais dinheiro se vão às compras com algum amigo em vez de irem sozinhas. Por isso, é útil, certamente, proporcionar às crianças a oportunidade de assumir riscos na sala de aula, onde têm a colaboração de colegas que podem dar-lhes apoio e incentivá-los.

Os leitores, por certo, concordarão que muitas de suas próprias e mais importantes experiências de aprendizagem terão ocorrido em algum tipo de reunião que permitia o

debate, a discussão ou a resolução de problemas juntamente com outras pessoas. Se bem que o fato de escutar uma conferência em silêncio ou ler em privacidade pode ser uma forma eficaz de obter conhecimento. Para quase todos nós, as idéias importantes e os avanços na compreensão de problemas complexos têm mais probabilidade de acontecer quando temos a oportunidade de pensar em voz alta e comparar nossas idéias com as de outros.

A maior parte dos professor(a)e(a)s reconhece que o desenvolvimento pessoal e social é um item importante do currículo. Queremos que nossos aluno(a)s se realizem vivendo melhor, trabalhando e distraindo-se em um contexto que lhes permita relacionar-se e desenvolver-se socialmente. Se a aprendizagem acontece sobretudo mediante a competitividade entre aluno(a)s ou de forma isolada, reduzem-se as possibilidades de serem alcançados os objetivos de integração social anteriormente mencionados. Ao contrário, nas aulas em que são estimulados e ajudados a trabalhar de forma cooperativa, os aluno(a)s têm ao mesmo tempo a oportunidade de progredir nestes aspectos de desenvolvimento pessoal e de alcançar seus propósitos escolares.

De um ponto de vista mais prático, a aprendizagem na base da cooperação pode fazer com que os aluno(a)s dependam menos de seus professor(a)e(a)s. Procura-se que os aluno(a)s trabalhem juntos, apoiando-se mutuamente e juntos buscando soluções para os problemas apresentados em diversas situações e atividades de aprendizagem. Quando se consegue colocá-la em prática - o que nem sempre é fácil... - esta maneira de trabalhar deixa tempo para que os professor(a)e(a)s se concentrem em outros aspectos importantes da vida na sala de aula. Ao contrário, muitas outras metodologias de trabalho em salas de aula reforçam a dependência dos aluno(a)s em relação ao professor(a), desperdiçando, assim, o recurso educacional mais valioso: **o tempo do professor(a)**. A seguinte parábola talvez resuma esta questão: "A instituição escolar é a única empresa em que o patrão faz todo o trabalho enquanto os trabalhadores ficam sentados, olhando!"

Não existe nenhum argumento definitivo favorável a uma maior utilização da aprendizagem cooperativa, a qual tem a ver, muito mais, com as vantagens que representa para a formação integral dos aluno(a)s, em particular para aqueles que se encontram em situações especiais. Referimo-nos a qualquer aluno(a) que acaba de mudar-se para o bairro e que talvez provenha de outra cultura ou país, ou que fale outra língua, ou que provenha de um lar desestruturado, ou de uma criança cega etc. Todas essas crianças têm necessidade de integrar-se a um novo contexto social e adaptar-se às exigências da vida escolar.

Quando essa integração não ocorre de maneira adequada, é grande a probabilidade de os aluno(a)s sentirem-se inferiores por serem excluídos e rotulados, passando a evitar situações difíceis, distanciando-se de seus colegas ou sendo por estes tratados de modo paternalista. Por isso, precisamos encontrar um modo de introduzi-los em outra classe, ou seja, uma que lhe propicie bons resultados escolares e sociais. A nosso ver, uma classe com suficiente grau de trabalho cooperativo oferece maiores possibilidades de nos ajudar a alcançar esses objetivos. Em resumo, os argumentos a favor de uma maior utilização da aprendizagem cooperativa relacionam-se com benefícios tanto escolares quanto sociais e organizacionais.

A prática

Tendo em vista a solidez dos argumentos a favor da aprendizagem cooperativa, seria razoável supor que este tipo de prática esteja muito difundido. A realidade, contudo, é muito diferente. Em muitas escolas de ensino fundamental, por exemplo, insiste-se na

importância da aprendizagem mediante a constatação e a resolução de problemas. Por conseguinte, seria de esperar que os professore(a)s sempre recorressem a técnicas destinadas ao trabalho coletivo de seus aluno(a)s, em exercícios ou atividades comuns. Os resultados das pesquisas indicam que, mesmo estando as crianças eventualmente sentadas em grupos na sala de aula, raras vezes lhes é solicitado que trabalhem em colaboração com os demais. A falta de formação do pessoal docente pode explicar por que não se recorre mais aos métodos cooperativos. É muito provável que muito poucos de nós tenham recebido capacitação específica sobre como organizar nossas aulas para facilitar o trabalho em grupo. É possível, portanto, que nos faltem competência e segurança para aplicar formas de ensino que nos façam correr riscos diante do mais exigente dos públicos: *os aluno(a)s.*

É preciso enfatizar que, para que as metodologias de ensino cooperativo se tornem eficazes, devem ser planejadas, aplicadas e avaliadas com extremo cuidado. Uma simples adesão teórica à idéia não é o bastante, podendo, de fato, inspirar algumas atividades coletivas mal planejadas, passíveis de tornarem-se muito confusas. As metodologias baseadas em cooperação podem, realmente, propiciar um bom desempenho dos aluno(a)s na sala de aula, mas, para tanto, precisam fazer parte de um processo sistemático e bem coordenado. Para os que desejam adotar ou intensificar o uso dessas metodologias, convém começar a levar em conta algumas possíveis dificuldades:

- como impedir que um ou dois aluno(a)s façam todo o trabalho?
- por que os aluno(a)s devem ajudar-se mutuamente para aprender?
- por que eles deveriam interessar-se pelo que fazem seus colegas?
- como impedir que os melhores aluno(a)s menosprezem as contribuições de outros?
- de que modo os aluno(a)s menos capazes poderiam contribuir de maneira significativa?
- como estruturar o trabalho cooperativo para que venha a propiciar uma melhor aprendizagem para todos os aluno(a)s?
- a que tipos de materiais e atividades é possível recorrer?
- como convencer nossos colegas a tentar aplicar metodologias cooperativas?

Tendo em mente esta série de questões, examinaremos, em seguida, algumas das principais características da aprendizagem cooperativa.

Características da aprendizagem cooperativa

Obviamente, para que a aprendizagem tenha um caráter cooperativo, os integrantes de um grupo devem aceitar o fato de que só serão capazes de alcançar seus objetivos se os demais também alcançarem os seus próprios. A isto se pode chamar interdependência positiva, ou seja, a idéia de que “não se pode ter sucesso sem os demais”.

A interdependência positiva pode ser estabelecida de diferentes maneiras, segundo o tipo de atividade realizada, o conteúdo dos exercícios e as experiências anteriores dos aluno(a)s. Eis alguns exemplos:

- pode-se pedir aos aluno(a)s que trabalhem em pares na preparação de uma exposição conjunta sobre um determinado tema, que será apresentado à classe;

- pode-se propor a um grupo uma atividade que somente possa ser realizada se tiver um tema em comum e cujas partes (ou subtemas) tenham sido previamente preparados pelos membros do grupo, individualmente;

- pode-se indicar cada integrante de um grupo para determinada função, como, por exemplo, presidente, secretário, relator, etc.

- pode-se pedir a cada aluno(a) que realize a primeira fase de um exercício que deve ser terminado em grupo;

- pode-se anunciar ao grupo que sua classificação será o resultado combinado do trabalho realizado individualmente por seus membros.

Não se pode esquecer que o fato de escalar os aluno(a)s para trabalhar em equipe implica impor-lhes novas exigências. Na verdade, estaremos promovendo o desenvolvimento de novas habilidades. Além dos objetivos curriculares, os estudantes deverão ter em mente outros objetivos relacionados com a capacidade de trabalhar com outros colegas. Deste modo, o professor(a) deve preparar e supervisionar cuidadosamente o desenrolar dessas atividades. Isto significa que a complexidade e as exigências do trabalho baseado na cooperação devem ser introduzidas aos poucos e dosadas com cuidado.

Quando o professor(a) começa a usar interdependência de objetivos, as dificuldades podem ser reduzidas pedindo-se a cada aluno(a) que comece a exercitar com tarefas simples, junto com um colega que conheça bem. Conforme vá aumentando o nível de segurança e de competitividade dos aluno(a)s, deve-se ir aumentando as dificuldades das tarefas, o tamanho dos grupos e a complexidade do trabalho. Os materiais a serem utilizados como parte do trabalho em grupo, em particular, qualquer tipo de material escrito, deverão ser selecionados e apresentados com cuidado. Também é necessário dispor de metodologia que ajude os aluno(a)s a utilizar com mais eficácia a leitura ao longo do currículo.

Este enfoque se baseia na opinião de que a leitura é uma atividade fundamental que os aluno(a)s devem desenvolver para trabalhar com maior autonomia. Ou seja, consiste em ler um texto, compreender o que contém e relacioná-lo a conhecimentos prévios. Mediante tais processos, formulam-se juízos, os conhecimentos se ampliam e se modificam. Aprender a ler um texto escrito de forma cooperativa implica que será necessário ensinar técnicas de análise de textos aos aluno(a)s, como o exemplo a seguir:

Durante uma aula de ciências ou de humanidades, pode-se solicitar que tentem juntamente com seus colegas:

- localizar e identificar determinada informação no material. Isto pode consistir em sublinhar partes dos textos, a fim de indicar onde se encontra referida informação;

- assinalar, de algum modo, a informação encontrada como ajuda à compreensão. Por exemplo, algumas partes do texto podem ser classificadas em diferentes categorias;

- organizar a informação e apresentá-la de forma diferente, por exemplo, fazendo uma lista de pontos localizados no texto, ou preenchendo algum tipo de formulário ou quadro; e

- também se pode pedir aos grupos que reflitam sobre questões ou problemas não citados no texto, ou não abordados de maneira adequada. Isto pode fazê-los pensar para além do conteúdo do material escrito, por meio de indagações como: “o que aconteceria se...?‘, ou “qual seria o resultado de ...?”.

Outras técnicas úteis para introduzir modificações em textos são, por exemplo:

- atividades em que o grupo preenche textos em que tenham sido apagadas algumas palavras ou frases;

- apresentação de um texto dividido em frases ou parágrafos soltos, cuja seqüência correta deve ser encontrada pelo grupo; e

- imaginar possíveis formas de continuidade de um texto antes de ler a página seguinte ou o parágrafo consecutivo.

É importante sublinhar o fato de que todas essas técnicas pressupõem uma explicação clara por parte do professor(a) e, se possível, uma breve demonstração do exercício, antes de pedir aos grupos que dêem início ao trabalho. Além disso, a tarefa deve ser apresentada passo a passo, de forma a garantir que todos os educando(a)s possam acompanhar o trabalho em grupo.

As metodologias destinadas a facilitar a compreensão de um texto escrito em grupo de trabalho não resolvem as dificuldades experimentadas por aluno(a)s que têm pouca disposição para a leitura, mas podem ajudá-los a participar de experiências educacionais das quais antes eram excluídos e estimulá-los para a leitura, pois a experiência de colaborar com leitores mais eficientes pode ser um meio de ajudá-los a perceber a utilidade potencial e o prazer da leitura.

Avaliação contínua dos progressos de cada educando(a)

O processo de desenvolver exercícios e atividades que demandam cooperação entre aluno(a)s deve ser controlado e avaliado com bastante cuidado. Esta avaliação deve ser realizada em relação às duas principais espécies de resultados: (1) resultados referentes ao progresso escolar e (2) resultados relativos às habilidades e atitudes necessárias para trabalhar em colaboração com outros aluno(a)s. O importante é saber se os aluno(a)s participam ativamente das tarefas e atividades propostas.

As duas principais formas de avaliar a atividade da classe *são a observação e o debate.* Enquanto os aluno(a)s estão trabalhando, o professor(a) deve circular pela sala de aula, obtendo informações através de indagações e bate-papos. Temos que nos assegurar de que todos os aluno(a)s compreendem o que estão fazendo e por quê. E temos que comprovar, permanentemente, que as tarefas e as atividades, bem como os objetivos subjacentes, levem devidamente em conta as aptidões e os conhecimentos adquiridos por cada aluno(a).

Sempre que necessário, se deve dar mais explicações sobre o conteúdo da atividade ou as regras de trabalho combinadas com o grupo. É preciso garantir que o grupo cumpra as instruções recebidas e que seus membros participem conforme previsto. É particularmente importante verificar se alguns aluno(a)s não estão tomando para si toda a iniciativa enquanto outros se mantêm em atitude passiva.

Ao final da atividade ou exercício, é muito importante proceder a um questionamento sobre tudo o que tenha ocorrido. Este é um aspecto do ensino do qual se costuma descuidar,

sendo, por vezes, omitido por completo. Dada a diversidade de experiências e de temas abordados pelos aluno(a)s em um dia de aula qualquer, é fundamental encontrar meios de ajudá-los a resumir o trabalho e registrar os aspectos relevantes.

O questionamento posterior a uma atividade é uma forma de analisar a aprendizagem, quando se pede aos aluno(a)s que reflitam sobre o que tiverem aprendido, o que funcionou bem e o que eles gostariam de recordar no futuro. Se pode fazer de maneiras distintas: por exemplo, o professor(a) pode simplesmente recapitular a atividade ou o exercício com toda a classe, ou os aluno(a)s podem conversar em duplas ou em grupos pequenos, aproveitando a oportunidade para refletir em voz alta sobre o que acabam de fazer. Algumas vezes pode ser de utilidade os aluno(a)s terem algum tipo de agenda, na qual poderão anotar suas reações pessoais e suas opiniões sobre o que têm realizado.

Qualquer que seja a metodologia utilizada, o importante é que tal recapitulação permita aos aluno(a)s analisar sua própria aprendizagem e a contribuição que tenham dado às atividades realizadas. Deverá ser realizada em uma atmosfera positiva, com elogios às conquistas e assinalando os aspectos que podem ser melhorados em atividades futuras.

Por último, cabe ressaltar, uma vez mais, que este enfoque, como a maioria dos recomendados no material da UNESCO *"Formação de Professores:* Necessidades especiais em sala de aula", pressupõe a existência de uma relação de trabalho de caráter cooperativo entre professor(a)e(a)s e aluno(a)s. Insere-se no objetivo geral de ajudar os aluno(a)s a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

A seguir, apresentamos um resumo das características das modalidades de aprendizagem competitiva individualizada e cooperativa:

Aprendizagem		
Competitiva	**Individualizada**	**Cooperativa**
Os aluno(a)s...		
trabalham juntos contra outros, para alcançar um objetivo que somente um ou alguns poucos podem alcançar. são qualificados por sua habilidade de trabalhar mais rápido e mais corretamente que seus colegas. buscam resultados que os beneficiem pessoalmente, mas que também sirvam para fragilizar outros.	buscam sucesso e completam tarefas que não se relacionam com as de outros. são classificados de acordo com um conjunto de normas padronizadas. buscam benefícios pessoais e consideram irrelevantesossucessos de seus colegas.	trabalham juntos para cumprir objetivos e tarefas compartilhadas. percebem que só conseguirão atingir seus objetivos se os demais membros do grupo conseguirem os seus. buscam resultados que beneficiam a todos.

Estimular a aprendizagem cooperativa significa prestar toda a atenção a:

- Planejamento de tarefas ou atividades que necessitem de colaboração;
- Que as crianças reconheçam que seu sucesso depende do sucesso que os outros também obtenham;
- Que os integrantes e o tamanho do grupo sejam adequados às tarefas que lhes são designadas;
- Desenvolvimento de habilidades, em termos de capacidade de comunicação, organização, planejamento, tomar decisões etc;
- Critérios e procedimentos de avaliação do processo e sucesso de aprendizagem.

UNIDADE 4.4

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DUPLAS

Objetivo

Descrever as condições que ajudam a criar um meio ambiente facilitador de aprendizagens cooperativas.

Atividades

1. Leiam o material de discussão "O caso da professora Margarida".

2. Em duplas, reflitam sobre o relato e analisem as estratégias implementadas pela professora na classe, bem como o comportamento dos aluno(a)s.

3. Reúnam-se com outras duas duplas formando grupos de 6 e respondam às seguintes perguntas:

   - Concorda com o critério utilizado pela professora para formar os grupos? Explique.
   - Cite os fatores que tiveram influência na dificuldade dos aluno(a)s em se organizar e trabalhar na base da colaboração e concluir com sucesso a atividade?
   - Que conselhos dariam a esta professor(a)a para organizar melhor o trabalho cooperativo?

4. Em plenário, apresentem a síntese das conclusões referentes à última pergunta.

Avaliação

- Na sua opinião quais as dinâmicas de aula que são mais eficientes para facilitar o trabalho cooperativo entre duplas? Explique.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.4

O caso da professora Margarida

Eu me chamo Margarida e há 15 anos trabalho como docente do ensino básico. Atualmente, ensino em uma turma da 6a. série. Em minha classe há 40 aluno(a)s, alguns oriundos de minorias étnicas, outros, de áreas afastadas da escola e de baixa renda, muitos dos quais apresentam graves problemas de aprendizagem e de comportamento. Acabo de participar de uma oficina de capacitação sobre *trabalho em grupo*. Lá escutei muitos argumentos segundo os quais esta modalidade de trabalho é extremamente eficaz. Muito entusiasmada com esse novo aprendizado, decidi organizar uma unidade especialmente voltada para a utilização dessa estratégia. Eu sabia que isto não seria nada fácil, já que meus aluno(a)s estavam acostumados a trabalhar individualmente.

A primeira atividade que preparei consistiu em solicitar aos aluno(a)s que preparassem um poema na base da cooperação, e em seguida, comentassem seu conteúdo. Para motivá-los, coloquei à disposição deles várias poesias e me preocupei para que as poesias apresentassem um nível de complexidade e um tamanho adequados ao nível de escolarização de cada estudante. Depois de ler as poesias em conjunto eu pedi que eles realizassem a atividade.

Meu objetivo de aula era simples: ajudar os aluno(a)s a desenvolver habilidades cooperativas de aprendizagem e não aprofundar o conhecimento sobre o texto poético. Dessa forma, eu pensei que o trabalho em grupo daria a cada aluno(a) a oportunidade de contribuir para a consecução da tarefa com seu talento e sua percepção.

Formei cinco grupos de oito aluno(a)s cada e pedi que escolhessem com quem gostariam de trabalhar. Entretanto, quando começaram a se organizar eu me dei conta de que os grupos estavam formados de maneira bastante homogênea. Por exemplo, em um grupo juntaram-se os aluno(a)s melhor qualificados, em outro os repetentes e em outros os mais inquietos e indisciplinados. Como meu propósito era o de que desenvolvessem a atividade do modo mais autônomo possível, eu lhes dei liberdade para que se organizassem. Depois de lhes passar as instruções e marcar o período de tempo em que deveriam realizar a tarefa, os aluno(a)s começaram a trabalhar. Minutos antes de revisar os trabalhos, me aproximei dos grupos e percebi que apenas três haviam terminado seu trabalho. O resto não conseguira concluir sua tarefa.

Com esta experiência entendi que em algumas atividades, eu tenho que organizar os grupos para garantir que todos participem da tarefa e que os alunos e alunas com alguma dificuldade recebam o apoio necessário dos colegas.

De qualquer forma, valeu a experiência porque eu tentei mudar o jeito de trabalhar com meus estudantes e vi que é possível... e que parece ser melhor do que o trabalho individual.

UNIDADE 4.5

ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Objetivo

Descrever estratégias pedagógicas que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de ensino.

Atividades

1. Leia, individualmente, o quadro no qual dez fatores que incidem na aprendizagem da leitura e da escrita são descritos.

2. A partir de sua experiência docente, escolha cinco fatores e apresente uma sugestão de atividade de aula para cada um deles.

3. Em grupos de quatro, compartilhe as sugestões.

4. Do conjunto de propostas, escolha as cinco propostas que consideram mais relevantes para facilitar o desenvolvimento da língua escrita.

5. Preparem uma apresentação e sociabilize seu trabalho com os demais participantes.

Avaliação

- Como esta atividade o(a) ajudou a refletir sobre suas práticas pedagógicas? Fundamente suas respostas.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.5

Fatores que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita.	**Sugestões de atividades de aula**
Valorizar e desenvolver a língua materna como meio de integração da criança à sua cultura e à sua comunidade.	
Levar em conta o entorno social e cultural a que pertencem os aluno(a)s da escola, respeitando a diversidade.	
Respeitar os conhecimentos que os aluno(a)s trazem para a escola e oferecer ajuda para que construam novos conhecimentos sobre a língua escrita.	
Favorecer a compreensão do significado da linguagem escrita como meio de comunicação.	
Criar condições para a prática cotidiana da linguagem falada e escrita com o propósito de se comunicar, expressar sua criatividade, reter e recuperar informação.	
Construir junto com as crianças uma atmosfera que desperte o gosto pela leitura e escrita e a necessidade de utilizá-las em sua vida cotidiana.	
Estimular os aluno(a)s para que se expressem através de outras linguagens: jogos, dramatizações, desenhos etc.	
Gerar um clima de intercâmbio e de colaboração para a construção social do conhecimento.	
Aproveitar os conhecimentos dos aluno(a)s mais adiantados, para que ajudem seus colegas.	
Comprometer a colaboração da família no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.	
Aproveitar as oportunidades oferecidas pelo mundo letrado para estimular as habilidades de leitura e ter acesso à cultura.	

UNIDADE 4.6

EXPECTATIVAS DOS DOCENTES

Objetivo

Analisar a influência das expectativas (positivas ou negativas) dos docentes na aprendizagem de seus aluno(a)s.

Atividades

1. Reflita individualmente sobre algum professor(a) que em qualquer período de sua escolarização teve um impacto positivo ou negativo na sua vida estudantil.

2. Reúna-se em grupos de seis pessoas e cada um relata de forma breve sua experiência.

3. Leia em dupla (três duplas em cada grupo) o material de discussão intitulado "A influência das expectativas dos docentes na aprendizagem dos aluno(a)s" e identifique:

    - algumas maneiras de falar que revelam baixas expectativas, por parte dos professor(a)e (a)s em relação a seus aluno(a)s.

    - algumas maneiras de falar que revelam altas expectativas, por parte dos professor(a)e (a)s em relação a seus aluno(a)s.

4. Preencham com seu grupo a ficha anexa:

Como os(as) professore(a)s comunicam suas altas expectativas aos aluno(a)s?

5. Apresente uma dramatização de uma situação em sala de aula que represente uma relação de expectativa positiva ou negativa envolvendo as respectivas falas dos professore(a)s e as reações dos estudantes.

Avaliação

- Reflita em que você deve mudar para desenvolver uma atitude positiva com relação a aprendizagem de seus estudantes?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.6

A influência das expectativas dos docentes na aprendizagem dos aluno(a)s

Não resta dúvida de que as crenças e o que os professore(a)s esperam de seus aluno(a)s têm considerável repercussão no desenvolvimento escolar das crianças. Há evidências suficientes comprovando que, na medida em que os docentes confiam na capacidade de seus aluno(a)s obterem sucesso na aprendizagem, eles desenvolvem uma opinião positiva sobre si mesmos, o que eleva sua auto-estima e os estimula a assumir novos riscos durante seu processo de aprendizagem, com substancial parcela de motivação para chegar ao objetivo estabelecido. Ao contrário, os professore(a)s que demonstram baixa expectativa a respeito das possibilidades de desenvolvimento de seus aluno(a)s, agem com base nas suas crenças e, portanto, tendem a fazer menos exigências a esses aluno(a)s, proporcionam-lhes menos reforços, apoios e limitando oportunidades de participação e aprendizagem. Tal fato torna-se particularmente grave no caso das crianças que, por diversas razões, não progridem satisfatoriamente na escola; dentre eles, os aluno(a)s com necessidades educacionais especiais. Darley e Fazio indicam, passo a passo, a maneira como as expectativas condicionam e podem determinar as relações interpessoais professor(a) – aluno(a):

- o professor(a) cria expectativas em relação aos aluno(a)s baseando-se nas características destes, em seu histórico e em seus resultados, sua conduta e, inclusive, seu físico;
- essas expectativas determinam a conduta do professor(a) em relação ao aluno(a);
- o aluno(a) interpreta o comportamento do professor(a) e entende que esta é provocada por alguma característica duradoura em sua própria pessoa e continuará esperando do professor(a) o mesmo tratamento;
- o aluno(a) reage à conduta do professor(a), confirmando as expectativas deste;
- o professor(a) interpreta a reação do aluno(a) e tende a fazê-lo buscando a confirmação das idéias que já tem, atribuindo as condutas que estão de acordo com essas idéias às características do aluno(a), e as condutas que as contradizem a fatores casuais. É preciso que, repetida e claramente, isto não se confirme a fim de que o professor(a) mude suas expectativas;
- finalmente, o aluno(a) na medida em que acomoda sua conduta às expectativas do professor(a), muda o conceito que tem sobre si mesmo: seu comportamento tende a impelir seu pensamento.

Se as expectativas do professor(a) são positivas e altas, sem dúvida influirão favoravelmente no rendimento do aluno(a). Caso contrário, a situação a que se expõe o aluno(a) põe em risco seu aproveitamento imediato e, o que é mais importante, a formação de sua personalidade.

Como os(as) professore(a)s comunicam suas altas expectativas aos aluno(a)s?

Complete os números vazios...

1. Lembram-se deles e os chamam sempre por seus nomes
2. Fazem freqüente contacto visual com eles
3.
4. Prestam atenção a seus comentários e respostas
5.
6.
7. Não os interrompem em suas intervenções
8. Aguardam o tempo necessário a que respondam a suas perguntas
9.
10. Atribuem-lhes responsabilidades e solicitam sua colaboração nas atividades escolares
11.
12.

UNIDADE 4.7

ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Objetivo

Considerar a utilidade de conhecer os estilos de aprendizagem dos aluno(a)s para melhorar o ensino.

Atividades

1. Leia o material de discussão: “Estilo de aprendizagem” e analise a importância de conhecer o estilo de aprendizagem dos aluno(a)s.

2. Em dupla, adapte o questionário de acordo com seu contexto. Modifique as perguntas, elimine-as ou acrescente novas.

3. Proponha uma estratégia para sua utilização em sala de aula como meio de obter informação sobre seus aluno(a)s.

4. Em grupos de quatro, de forma breve compartilhe as alterações que fez e elaborem um único questionário com estrutura e questões relevantes para todos os membros do grupo.

5. Apresente o questionário em plenária e o modo como será aplicado na sala de aula.

Avaliação

- Depois dessa experiência, quais seriam, a seu ver, os procedimentos mais eficazes para conhecer os estilos de aprendizagem dos aluno(a)s?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.7

Estilo de aprendizagem

A expressão "estilo de aprendizagem" se refere ao fato de que, quando queremos aprender algo, cada um de nós utiliza um jeito (método) próprio ou conjunto de estratégias. Embora as estratégias que utilizamos variem de acordo com o que precisamos aprender, cada um de nós tende a desenvolver certas preferências de caráter geral. No caso de textos por exemplo, o estudante pode preferir ler em voz alta, assinalar texto, debater o tema com colega, fazer resumo ou esquemas, etc. Essas preferências, ou tendências para utilizar mais certas estratégias de aprendizagem do que outras, constituem *nosso estilo próprio de aprendizagem.*

Sabemos que nem todas as crianças aprendem da mesma maneira nem com a mesma rapidez. Mesmo diante da premissa de que determinado grupo de aluno(a)s inicia sua aprendizagem em iguais condições, constataremos em pouco tempo diferenças nos conhecimentos e habilidades adquiridos embora aparentemente todos tenham recebido o mesmo ensino. Ou seja, cada membro do grupo terá acesso aos conteúdos programáticos de maneira distinta e progredirá mais em certas áreas do que em outras.

Essas diferenças na aprendizagem resultam de fatores ligados a condições pessoais do aluno(a) (idade, poder de concentração, interesses, motivações etc.) bem como a condições do entorno e a oportunidades que o aluno(a) porventura tenha tido de desenvolver as funções e habilidades cognitivas necessárias para processar a informação e para resolver problemas de maneira eficaz, como, por exemplo, a capacidade de generalizar, abstrair, categorizar, sintetizar, captar de maneira precisa a informação etc. Tanto do ponto de vista do aluno(a) como do professor(a), o conceito de estilos de aprendizagem mostra-se particularmente atraente porque oferece grandes possibilidades de atuação com vistas a conseguir uma aprendizagem mais efetiva.

O conceito de estilo de aprendizagem está diretamente relacionado com a concepção da aprendizagem como processo ativo. Se considerarmos que a aprendizagem equivale a receber informação de maneira passiva, o que o aluno(a) faça ou pense não será muito importante. Se, porém, entendermos a aprendizagem como um processo ativo de construção pessoal do conhecimento, o papel desempenhado pelo aluno(a) nesse processo será decisivo. Os diferentes modelos e teorias existentes a respeito de estilos de aprendizagem nos oferecem um contexto referencial que nos ajuda a entender os comportamentos que observamos diariamente na sala de aula, o modo como esses comportamentos se relacionam com a forma de aprender dos aluno(a)s e os tipos de atuação suscetíveis de se tornarem mais eficazes em dado momento.

Evidentemente, a forma pela qual elaboramos e internalizamos a informação variará em função da natureza do conteúdo de tal forma que nossa maneira de nos aproximarmos da informação pode variar significativamente de uma disciplina a outra. Assim, é importante não utilizar os estilos de aprendizagem como meio de classificar os aluno(a)s. Nosso modo de aprender evolui e se modifica constantemente, da mesma forma como acontece conosco.

Questionário para avaliação do estilo de aprendizagem de aluno(a)s com NEE.

Baltasar Ramos Gisbert

Psicólogo. Professor(a) especialista em Educação Especial.

Orientador do Centro Público de Educação Especial “Primitiva López” de

Cartagena. (Múrcia, Espanha).

Segundo o autor, *estilo de aprendizagem* é o conjunto de aspectos que configuram a maneira de aprender de um aluno(a). As dimensões do estilo de aprendizagem e a motivação para aprender mais significativas para os aluno(a)s com necessidades educacionais especiais são as seguintes:

- em que condições físico-ambientais (som, luz, temperatura, localização etc.) o aluno(a) trabalha com mais conforto;
- quais são suas respostas e suas preferências em relação a diferentes agrupamentos (grupo grande, grupo pequeno, trabalho individual) para realizar as tarefas escolares;
- quais são as áreas, conteúdos e tipo de atividades em que está mais interessado, se sente mais cômodo, tem mais segurança;
- qual é seu nível de atenção (em que momentos da aula está mais atento; de que maneira podemos prender melhor sua atenção; quanto tempo seguido pode concentrar-se em uma atividade...);
- que estratégias emprega para a execução de tarefas: reflexivo/impulsivo, recursos que utiliza, erros mais freqüentes, ritmo de aprendizagem; e
- que reforços têm resultado mais positivos para ele: a que tipo de reforço responde; se valoriza seu próprio esforço; se se sente satisfeito com seus trabalhos.

O questionário que se segue é um instrumento para avaliar o estilo de aprendizagem e a motivação para aprender. Para completá-lo é preciso recorrer a informações tanto descritivas como explicativas. É necessário combinar a observação com entrevistas, diários de aula, questionários abertos, guias de reflexão etc.

QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE ESTILO DE APRENDIZAGEM.

Estudante: _____ Idade:_____ Série:_____

Docente: _____ Disciplina: _____

Data: _____/_____/_____

1. Motivação

Com relação à motivação do estudante para aprender, você acha que o aluno(a)...

a. Enfrenta a tarefa com curiosidade?
b. Tem medo de fracassar?
c. Fica entediado em alguma atividade proposta ou tema curricular?
d. Busca tarefas novas e problemáticas?
e. Orienta a atividade de colegas de grupo?
f. Sente a tarefa como uma ameaça que destaca suas necessidades?
g. Prefere realizar tarefas fáceis?
h. Para que realize a tarefa, é necessário oferecer recompensas?
i. Para que realize a tarefa, é necessário lembrá-lo(a) de que, caso contrário, estará sujeito a algum tipo de restrição?
j. Qual o tipo de reforço (atenção, cuidado) ao qual responde melhor?
k. Faz perguntas constantes sobre se está realizando a atividade ou exercício de forma correta?

2. Processo de atenção

Diante da apresentação de estímulos, o aluno(a)...

a. Focaliza a atenção sem dificuldade?
b. Não focaliza a atenção?
c. Necessita de ajuda para manter a atenção? De que tipo?
d. Fica atento sem se distrair ?
e. Por quanto tempo, aproximadamente, mantém a atenção?
f. Compreende as instruções para realizar a atividade?
g. Que tipo de ajuda é necessária para que mantenha a atenção?
h. Em que tipo de informação fica mais atento?

3. Materiais

a. Que materiais o aluno(a) prefere?

b. Como usa os materiais?

4. Interação

a. Que tipo de interação estabelece com os companheiros?

b. Que tipo de interação estabelece com o educador?

c. Que tipo de interação estabelece com outros adultos?

5. Agrupamento

Como é o rendimento do aluno(a) e qual sua atitude nas atividades em grupo grande, em grupo pequeno e individualmente?

6. Brincadeiras

No pátio da escola, o aluno...

a. Fica passivo e não sabe o que fazer?

b.Tem tendência a isolar-se?

c. Costuma brincar com outros colegas, envolve-se em brincadeiras de grupo?

d.Procura a companhia dos professor(a)?

e.Importuna os demais sem envolver-se nas brincadeiras?

f. Costuma brincar sempre com os mesmos colegas?

g. Brinca com crianças mais velhas, com as de sua idade ou com crianças menores?

7. Brincadeiras e atividades livres na classe

a. Mantém-se em atitude passiva, sem saber o que fazer?

b. Solicita continuamente a atenção do professor(a)?

c. Inicia atividades por conta própria?

d. Prefere brincar sozinho?

e. Prefere brincar ou realizar atividades com outros colegas?

f. Importuna os demais sem chegar a realizar alguma atividade?

g. Imita as atividades dos colegas?

h. Muda freqüentemente de atividade, sem concluir a anterior?

i. Realiza atividades de duração relativamente longa?

j. Qual é sua atitude em brincadeiras ou atividades dirigidas?

UNIDADE 4.8

RESILIÊNCIA E AUTO-ESTIMA

Objetivo

Refletir sobre os fatores que facilitam o desenvolvimento da resiliência na escola.

Atividades

1. Leia individualmente o material de discussão *"Resiliência: práticas docentes e fatores resilientes"*

2. Pense em um aluno(a) que tenha superado uma situação adversa. Prepare uma lista dos fatores que na sua opinião influenciaram para que superasse a referida situação.

2. Em grupos de cinco compartilhe as listas que cada um preparou e elabore uma lista única com os fatores mais coincidentes em todos os casos apresentados.

3. Baseada nesta lista única, elabore uma proposta de atividades para desenvolver a capacidade a resiliência em seus aluno(a)s.

Avaliação

Você se considera uma pessoa resiliente no contexto escolar e na sala de aula? Explique.

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.8

Resiliência: práticas docentes e fatores resilientes

Atualmente, resiliência é entendida como a capacidade de uma pessoa enfrentar as adversidades, superá-las e sair delas fortalecido e até transformado. A este respeito, Suárez Ojeda assinala que resiliência "não é uma questão individual, mas o sinal visível de uma rede de relações e experiências que ensinam às pessoas o domínio, a arte de vencer obstáculos, amor, coragem, moral e esperança". Não se trata apenas de "tolerar" a adversidade, mas também a capacidade de construir sobre ela. Para desenvolver a resiliência há fatores que são decisivos, sobretudo o estilo de criação e a maneira como se conduz o processo educacional no cotidiano escolar e da sala de aula (Ferreira y Bosca, 2000). É importante destacar que quase sempre se constata nas crianças resilientes a presença de alguma figura de amor incondicional, mesmo que essa figura seja temporária.

A possibilidade de atuar fortalecendo fatores ou condições positivas constitui um passo importante para desenvolver esta capacidade em meninos e meninas. Para o autor argentino Aldo Melillo, existem quatro categorias de fatores resilientes, por ele denominadas **"eu tenho",** associada a apoio; **"eu sou"** e **"eu estou",** que envolve o fortalecimento intrapsíquico; e **"eu posso",** que remete à aquisição de qualidades sociais (interpessoais e instrumentais) para solução de conflitos., detalhadas a seguir:

EU TENHO...
...pessoas próximas nas quais confio e que me amam incondicionalmente.
...pessoas que impõem limites para que eu aprenda a evitar perigos e problemas.
...pessoas que me mostram por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder e tratam de que eu aprenda a evoluir por mim mesmo.
...pessoas que me ajudam quando estou doente ou em perigo, ou quando preciso aprender.

EU SOU...
...uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho.
...respeitoso comigo mesmo e com o próximo.
...feliz quando faço algo bom para os outros e demonstro meu afeto.

EU ESTOU...
...disposto a responsabilizar-me por meus atos.
...certo de que tudo sairá bem.

EU POSSO...
...falar sobre coisas que me assustam e me inquietam.
...buscar uma maneira de resolver problemas.
...buscar o momento apropriado para falar com alguém ou agir.
...encontrar alguém que me ajude quando preciso.
...controlar-me quando tenho vontade de fazer algo perigoso ou que não é bom.

UNIDADE 4.9

APOIO À APRENDIZAGEM DOS ALUNO(A)S

Objetivo

Elaborar estratégias de apoio para melhorar a participação e a aprendizagem dos aluno(a)s com necessidades educacionais especiais decorrentes de alguma deficiência.

Atividades

1. Em duplas, analise o material de discussão intitulado "**O que o Luís precisa para progredir na sua aprendizagem?".**

2. Identifique as necessidades educacionais especiais apresentadas por Luís para participar e aprender com sucesso.

3. Reúna-se com duas outras duplas e discuta a respeito do seguinte:

- Vocês concordam com as medidas propostas pelo professor(a) de apoio para favorecer a participação e a aprendizagem de Luís? Porque?
- Que outras medidas e sugestões o grupo pode oferecer ao professor para ajudar o Luís à vencer as barreiras a sua aprendizagem?
- Quais os outros recursos humanos aos quais se poderia recorrer para apoiar Luís e como este recurso poderia ser oferecido na escola?

4. Preparem um plano de ação com, no máximo, cinco etapas principais (sugestões de ações) para apoiar a aprendizagem e a participação de Luís nas atividades curriculares. Em plenário, apresentem seu trabalho aos demais participantes.

Avaliação

- Qual a principal lição que você aprendeu com esta reflexão sobre eliminar barreiras à aprendizagem e participação de aluno(a)s com deficiências?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.9

O que o Luís precisa para progredir em sua aprendizagem?

Luís é um menino de sete anos e meio que teve uma doença infecciosa pouco depois de nascer, a qual deixou seqüelas motoras nos membros superiores e inferiores. O médico assegurou a seus pais que não haveria conseqüências graves do ponto de vista intelectual. Desde tenra idade recebeu inúmeros tratamentos, que ajudaram Luís a desenvolver sua motricidade global, razão pela qual ele hoje é capaz de movimentar-se por si só. A partir dos 4 anos, freqüentou o Jardim de Infância e concluiu o segundo ano do ensino fundamental. Suas dificuldades motoras são maiores nos membros superiores e por isso Luís tem dificuldade para escrever, desenhar, colorir, cortar, colar e também para manipular algum material.

Mesmo quando mostra adequado nível de desempenho na linguagem oral, na compreensão de textos e na resolução de problemas, é mais lento do que seus colegas para aprender. Pouco a pouco Luís começou a retrair-se e participar pouco da aula. Às vezes, mostra-se irritado com as outras crianças e com a professor(a)a, especialmente quando estes não atendem imediatamente a suas demandas. Quando se irrita, sua deficiência motora torna-se mais acentuada, o que gera situações na sala de aula e no recreio, que suscitam a chacota dos colegas ou uma advertência por parte dos docentes.

O professor de apoio defende que com as devidas flexibilizações, Luís poderia progredir de forma mais significativa e que melhores resultados poderiam ser alcançados em sua aprendizagem. Para tanto, o professor de apoio propõe:

- todos os seus colegas e o corpo docente precisam estar conscientes de suas dificuldades motoras e saber a quem poderiam solicitar assessoramento quanto ao apoio que lhe pode ser dado na sala de aula;
- contar com um colega (específico) na sala de aula que se encarregará de prestar-lhe apoio e ajudá-lo nas tarefas que não consegue realizar por causa de suas dificuldades motoras;
- receber reforço semanal durante algumas horas, a fim de se colocar em dia os conteúdos nos quais Luís está atrasado;
- modificar os materiais de estudo, para que ele possa participar de acordo com suas possibilidades e alcançar bons resultados; e
- apoiar a professora de Luís regularmente por meio de reflexão sobre a prática de forma a ajudá-la a vencer as barreiras que emergem no dia a dia.

UNIDADE 4.10

FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Objetivo

Planejar a flexibilidade do conteúdo curricular como forma de responder às necessidades educacionais especiais.

Atividades

1. Leia, individualmente, o material de discussão intitulado "O caso de Roberto Martins" e, no formulário anexo, defina as necessidades educacionais especiais do aluno.

2. Formar grupos de 6 pessoas e escolher um dos três objetivos curriculares da disciplina de português indicados no relatório e planejem uma aula para uma turma da segunda série do ensino fundamental. O planejamento deve visar à participação de todos os aluno(a)s do grupo, inclusive Roberto Martins.

   Atenção: as aulas devem contemplar a flexibilização do conteúdo curricular para garantir a participação e a aprendizagem de Roberto.

3. Completem o esquema de planejamento apresentado neste material.

4. Em função da análise do relatório sobre Roberto Martins, definir a espécie de apoio que deve ser oferecido para aumentar as oportunidades do estudante para participar da aula e aprender o conteúdo curricular.

Avaliação

- Em sua classe ou escola, há algum aluno(a) com características semelhantes às de Roberto Martins? Que estratégias você utilizou para dar resposta às suas necessidades?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.10

O caso de Roberto Martins

Roberto Martins é um menino de 8 anos que se encontra na segunda série do ensino fundamental numa escola pública da capital. Roberto iniciou sua escolaridade aos 6 anos de idade e até o momento nunca recebeu atenção especializada. O aluno não está progredindo satisfatoriamente em seu processo educacional. Atualmente, apresenta dificuldades de aprendizagem em várias disciplinas, em especial na área de linguagem oral e escrita.

1. Objetivo da avaliação

Coletar e analisar informações que permitam avaliar a situação educacional do aluno(a, a fim de determinar os tipos de ações necessárias para eliminar as barreiras e facilitar sua aprendizagem e participação nas atividades escolares. Foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados para a avaliação:

- Entrevista familiar;
- Entrevista com a professor(a) e análise dos dados por ela apresentados;
- Avaliação pedagógica do aluno;
- Observação da sala de aula; e
- Observação em outros contextos escolares (recreio, refeitório, etc).

A avaliação a seguir foi feita pelo professor de Roberto com a contribuição de um especialista.

2. Análise dos resultados da avaliação individual

2.1. Conduta do aluno(a) diante da avaliação.

Roberto mostra-se muito inibido e tímido durante a avaliação; não se expressa espontaneamente e quando alguma pergunta é feita, Roberto responde com monossílabos ou frases muito curtas. Colabora na realização das tarefas, mas carece de uma atenção muito direta e um estímulo constante, pois interrompe o que está realizando com facilidade, parece cansar-se e perder o interesse. Observa-se uma grande insegurança nas atividades, embora, quando as instruções são claras e precisas e as exigências se ajustam a suas possibilidades, Roberto é capaz de responder de forma adequada e com mais segurança ao que é solicitado.

2.2 Desenvolvimento cognitivo e psicolingüístico

Roberto demonstra pouca capacidade de raciocínio; é difícil para ele estabelecer relações de diferença e semelhança. Seu pensamento lógico-matemático é concreto, embora ainda não tenha desenvolvido noções de classificação nem de seriação, as quais são esperadas em sua idade. É capaz de colocar em ordem alguns materiais com base em algum critério, mas é pouco sistemático para recolher dados e mostra dificuldade em separar o

essencial do acessório. Responde de forma mecânica ou na base de tentativas e erros, sem raciocinar quanto a uma possível solução. Parece que se 'bloqueia' quando lhe é pedida uma resposta verbal. Compreende e memoriza bem os símbolos visuais, mas tem dificuldade para memórizar auditivamente (somente quando ouve os números).

É capaz de compreender instruções simples e de atender a várias ordens seguidas em atividades da vida cotidiana. Observa-se, porém, que Roberto apresenta dificuldade para entender as explicações mais complexas e dadas por escrito. Do mesmo modo, tem dificuldade em descrever objetos, para resolver analogias, fazer abstrações e ordenar dados simples. Apresenta algumas trocas de sons (dislalias) na conversa espontânea e não concorda os tempos verbais, entretanto, melhora consideravelmente sua articulação na linguagem de caráter repetitivo.

O aluno tem dificuldades para dar início e manter uma conversação, contar experiências ou situações imaginárias. Utiliza um vocabulário básico para comunicar suas idéias, necessidades e experiências ligadas à vida diária e quando tem espaços de confiança em pequenos grupos, tende a expressar-se com mais fluidez.

2.3 Desenvolvimento psicomotor

Observa-se um nível geral ligeiramente inferior ao que seria considerado normal em sua idade, no que diz respeito à coordenação dinâmica geral e visual-manual. Seu equilíbrio melhorou muito no último período, tendo diminuído consideravelmente sua hipertonia muscular. Mesmo utilizando melhor o lápis, seus traços são irregulares, porém, se localiza bem no espaço. Identifica, em si mesmo e nos outros, as partes do corpo, embora erre em relação às mais finas. Lida com as noções de tamanho, cor e forma. Começa a consolidar a noção de direita e esquerda.

2.4 Desenvolvimento emocional

Apresenta ansiedade e não acredita que pode realizar as tarefas (baixo nível de expectativas). Devido à sua insegurança e baixa auto-estima, tende a estabelecer relações de dependência, em especial com os adultos e sempre requer atenção e aprovação constante. Reage bem ante alguma mudança de direção e a solicitações de adultos, esforçando-se em atender e superar eventuais dificuldades.

2.5 Desenvolvimento social

Roberto possui baixo nível de autonomia pessoal, além de falta de iniciativa para relacionar-se com adultos e colegas, embora este problema não tenha sido mencionado na entrevista com os pais. Sua professora informa que Roberto custa a adaptar-se à situação da classe e, que não progrediu muito no último período. Continua mostrando-se inibido.

2.6 Estilo de aprendizagem e motivação

O nível de atenção de Roberto se eleva quando trabalha individualmente, mas se cansa com facilidade. Mostra-se mais motivado quando trabalha em grupo pequeno com atividades concretas e com bastante ajuda da professora Num grupo grande demonstra maior inibição e se bloqueia quando tem de responder ou expressar-se..Quando as atividades lhe parecem pouco motivadoras ou quando está cansado, realiza essas atividades de forma rápida para terminar o quanto antes, especialmente em tarefas que empregam lápis e papel. Mostra-se mais interessado nas aulas de educação musical; agrada-lhe também folhear e ouvir histórias. Em geral, atribui o fato de não obter êxito a sua lentidão ou à dificuldade

de executar as tarefas. Responde de maneira positiva a reforços e ao reconhecimento social.

Conseguiu incorporar hábitos de organização em seus trabalhos, mas não com relação aos materiais de uso comum. Se lhe é solicitado que traga algum material ou que leve algum recado para sua casa, esquece-se quase sempre.

A relação de Roberto com sua professora é boa, mas o aluno só se dirije a ela para pedir ajuda. Por sua vez, a professor(a)a dirige-se a ele com muita freqüência, para ter certeza de que Roberto compreendeu as lições e prestar-lhe ajuda na execução das tarefas. De maneira espontânea, relaciona-se pouco com seus colegas, os quais tendem a ignorá-lo. No pátio e em situações menos direcionadas, o aluno observa seus colegas e brinca sozinho, embora às vezes tente aproximar-se dos demais, porém, não consegue interessar-se pelas brincadeiras. Mostra-se mais interessado em trabalhar especialmente com um dos colegas, que, contudo, parece ter uma atitude superprotetora.

2.7. Avaliação da linguagem oral e escrita

Linguagem oral

Objetivo	O aluno(a) é capaz de:
Aumentar a eficiência de sua comunicação oral, a fim de que organize cada vez mais seu discurso e expresse com clareza as mensagens.	Responder a perguntas simples sobre seu mundo, com monossílabos e frases. Descrever objetos, pessoas e situações, com apoio visual e de um adulto através de perguntas. Participar de situações de comunicação, quando está em grupos pequenos e quando é apoiado por um adulto que o incentive dirigindo-lhe perguntas diretas e simples. Compreende instruções e relatos breves, apoiado por estímulos gráficos. Melhora a compreensão de temas conhecidos.

Leitura

Objetivo	O aluno(a) é capaz de:
Ler e compreender textos breves e variados que ampliem o conhecimento de si próprio e do entorno.	Ler de forma direta; quando os textos estão acompanhados de imagens, é facilitada sua compreensão. Reconhecer alguns textos de uso cotidiano, especialmente histórias, cartas e avisos. Demonstrar interesse por historinhas e pequenos contos vinculados a seus interesses (historinhas sobre crianças de sua idade). Compreender que os sinais impressos correspondem aos da fala. Interpretar o conteúdo de um texto simples, a partir da seqüência de imagens ou ilustrações.

Escrita

Objetivo	O aluno(a) é capaz de escrever:
Produzir textos escritos de forma espontânea e criativa, comunicando suas experiências, idéias, interesses, necessidades e sentimentos.	De forma espontânea, palavras conhecidas com sílabas diretas. Ditados com palavras pequenas e frases curtas. Escrever, respeitando a direção espacial. Mensagens de quatro a cinco palavras com a ajuda do professor(a) ou de colegas

3. Contexto sócio-familiar.

O pai, de 32 anos, concluiu o ensino fundamental. Trabalha como balconista em uma loja, voltando para sua casa às nove horas da noite. A mãe, de 28 anos, faz os trabalhos domésticos e não conseguiu concluir o ensino fundamental Roberto é o segundo de quatro irmãos. Os pais o superprotegem, permitindo-lhe fazer o que quer, desde que não se trate de algo perigoso. Dizem que Roberto é um menino bom e obediente e apresentou um ligeiro atraso no desenvolvimento de sua locomoção (16-17 meses), no controle do esfíncter (4 anos) e da fala (3 anos). A mãe comenta que ele se dá bem com suas irmãs. Na opinião da mãe, o menino não tem dificuldades para relacionar-se com outras crianças, embora seja mais lento e desajeitado nas brincadeiras. Tem pouca autonomia pessoal nas atividades da vida diária. A mãe sempre o veste e lhe dá as refeições. Roberto assiste muita televisão, agradando-lhe, sobretudo, desenhos animados e anúncios. A mãe diz que a família está consciente das dificuldades apresentadas por seu filho e que, apesar de estar disposta a apoiá-lo, não se sente preparada para fazê-lo.

4. Análise do contexto da sala de aula

A sala de aula de Roberto tem 40 aluno(a)s. É uma sala pequena. O aluno(a) se senta em uma das primeiras carteiras, ao lado de outros aluno(a)s que também apresentam dificuldades, próximas à professora, que considera poder controlá-los mais de perto. Os aluno(a)s não mudam de lugar durante todo o curso. As paredes estão decoradas com trabalhos dos aluno(a)s.

O estilo de trabalho na sala de aula baseia-se, fundamentalmente, nas explicações da professor(a)a e na realização de atividades individuais. Ocasionalmente, os aluno(a)s trabalham em pequenos grupos. A professor(a)a utiliza, geralmente, as atividades propostas nos livros-texto ou em fichas que ela mesma prepara. Existe pouco material didático na sala de aula (livros para consulta, brinquedos didáticos, livros de histórias etc.). A professor(a)a não dispõe de uma programação explícita, seguindo, em geral, a seqüência dos indicada nos livros didáticos.

A professor(a)a mantém uma boa atitude em relação a Roberto, mas suas expectativas são baixas. Atende aos aluno(a)s quando têm dificuldade. Quase sempre os aluno(a)s é que se dirigem à mesa da professora para que ela esclareça suas dúvidas ou corrija seus

trabalhos. Os aluno(a)s somente podem se movimentar livremente se pedirem licença ou quando a atividade o exige. A professora avalia, publicamente, os acertos dos aluno(a)s, punindo-os quando surge um problema de disciplina, suprimindo determinados privilégios ou saídas da sala.

A avaliação dos aluno(a)s baseia-se, principalmente, na revisão dos cadernos, dos trabalhos e em provas orais e escritas. Os aluno(a)s recebem seu boletins sem que lhes sejam feitos comentários sobre os resultados alcançados nas avaliações. No princípio e no final do curso, realiza-se uma reunião com os pais, que são convocados individualmente sempre que se verificam problemas com os filhos.

5. Análise do contexto escolar

Roberto freqüenta uma escola pública que tem um diretor, professore(a)s, pessoal administrativo e de serviços gerais. A participação dos pais e mães se dá por intermédio do Centro de Pais, formado por representantes das diversas séries. As salas de aula, que acomodam aproximadamente 40 aluno(a)s, são pequenas e pouco ventiladas. São usadas por dois grupos de aluno(a)s no turno da manhã e tarde. Os espaços para recreio são de tamanho normal e não é permitida a prática de esportes. Há barreiras arquitetônicas e não existe um espaço separado para tarefas de apoio, utilizando-se, no caso, outros ambientes, como o gabinete do diretor.

A instituição não dispõe de material educacional suficiente e adequado às necessidades reais de aluno(a)s e professore(a)s. Não existem bibliotecas, suficiente material didático e tampouco brinquedos pedagógicos. A escola realiza reuniões periódicas de professore(a)s, que visam, essencialmente, o planejamento de programas extracurriculares e a discussão de assuntos administrativos. Não foram estabelecidas instâncias de trabalho colaborativo entre professor(a)e(a)s, para a adoção de decisões conjuntas referentes a assuntos curriculares ou para a solução de questões envolvendo aluno(a)s com maior dificuldade em seu processo educacional. O diretor do estabelecimento providenciou diversos cursos de aperfeiçoamento, concedendo facilidades administrativas para o aprimoramento dos professore(a)s. Tanto o diretor como os professore(a)s estão preocupados com o baixo rendimento de seus numerosos aluno(a)s e vêm considerando a possibilidade de contatar outras instituições e profissionais especializados da comunidade, em busca de apoio e orientação.

Necessidades educacionais especiais de Roberto Martins

A escola e a professora devem dar uma ênfase nos seguintes aspectos educacionais do aluno:

1. ampliar vocabulário para melhorar a capacidade de expressão oral.
2. desenvolver iniciativa para participar de diversas atividades e brincadeiras com seus colegas.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Matriz de programação de uma aula

Atenção: cada unidade deste material oferece um modelo de aula e por isso pode ser usado como modelo para se pensar este plano de aula

Objetivo	Conteúdo curricular (Assunto, tópico, etc.)	Atividades que serão realizadas para trabalhar o conteúdo curricular	Materiais necessários nas atividades	Acompanhamento e avaliação dos aluno(a)s

UNIDADE 4.11

MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Objetivo

Propor estratégias para melhorar as condições de ensino e aprendizagem.

Atividades

1. Forme grupos de quatro integrantes.

2. Retomar a história de Roberto Martins (unidade 4.10) e rever as condições do contexto e da sala de aula passíveis de influenciar (positiva ou negativamente) o rendimento dos aluno(a)s.

Cada integrante do grupo deve responder a cada uma das perguntas abaixo:

- Você considera necessário proceder a modificações no contexto da escola de Roberto para garantir aprendizagens de melhor qualidade para todos os aluno(a)s? Explique.

- Ofereça sugestões à professora de Roberto sobre outras estratégias pedagógicas que sejam mais inclusivas?

- Como a família pode ser abordada e convidada a contribuir na aprendizagem de Roberto? Sugira atividades para aumentar a participação e a colaboração da família no processo educacional?

- Que parcerias poderiam ser feitas com a comunidade local para criar redes de apoio que beneficiem a escola?

3. Os grupos deverão ser numerados de 1 a 4: todos os nº. 1 da classe se juntam e trabalham a pergunta (a), todos os no. 2 se reúnem e trabalham a pergunta (b), e assim sucessivamente.

4. Em cada novo grupo as respostas são compartilhadas. Elabore um resumo contendo as conclusões mais relevantes sobre como melhorar as condições de ensino para todos.

Avaliação

- O que você aprendeu que pode servir para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem em sua escola e classe?

UNIDADE 4.12

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Objetivo

Analisar os diferentes aspectos que precisam ser considerados no processo de avaliação

Atividades

1. Individualmente, pense e responda sucintamente, na sua opinião:

Qual é a finalidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?

2. Reunidos em grupos de quatro pessoas, compartilhe as respostas. Leia em duplas o material de discussão: "Avaliação da aprendizagem".

3. Com base na leitura e na sua experiência, registre no formulário anexo as atividades e os instrumentos que utilizaria para avaliar seus aluno(a)s no momento da (a) avaliação inicial, (b) acompanhamento e (c) avaliação final.

4. Reflita no grupo sobre a importância de avaliar os fatores do contexto da sala de aula que interferem na aprendizagem dos aluno(a)s.

5. Junte seu grupo a outro e compare suas conclusões. Elabore uma síntese e apresente em plenária.

Avaliação

- Com base nesta reflexão, responda como você poderia melhorar a qualidade da avaliação na sua sala de aula? O que precisa mudar/alterar?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.12

Avaliação da aprendizagem

A avaliação constitui um processo flexível e dinâmico, cuja principal finalidade é orientar as decisões dos docentes no contexto escolar. Para que a avaliação cumpra a finalidade de orientar o processo educacional, os professore(a)s devem levar em conta três aspectos diferentes (Coll,1988):

- para decidir o tipo de ajuda a ser prestada aos aluno(a)s, é necessário saber onde ele(a)s se situam em relação aos objetivos educacionais estabelecidos. É necessário, ainda, conhecer os meios de que dispomos para propiciar-lhes a ajuda de que necessitam.

- a avaliação deve fornecer dados que nos permitam adaptar o processo de ensino e aprendizagem a uma realidade que se modifica continuamente, a um aluno(a) que evolui e cujas necessidades se modificam na medida em que se desenvolve o processo educacional.

- a avaliação deve proporcionar informação que permita comprovar e decidir se os objetivos educacionais propostos foram ou não atingidos e até que ponto foram realizados.

Esses três tipos de informação determinam três momentos diferentes no processo de avaliação, os quais, por sua vez, têm funções distintas:

(a) Avaliação inicial

Este é um momento muito importante, já que os docentes e as equipes (ou profissional) de apoio devem colher informações relevantes sobre todos os fatores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem, com o fim de decidir a resposta educacional, o tipo e o apoio a serem oferecidos a todos os aluno(a)s. É necessário identificar:

- as possíveis dificuldades que os aluno(a)s podem enfrentar com sucesso os desafios que emergem na escolarização;

- as condições que devem estar presentes na sala de aula para atender à diversidade; e

- as necessidades da família, no sentido de garantir que apóiem de forma efetiva a aprendizagem de seus filhos.

(b) Acompanhamento do estudante

À medida que os aluno(a)s vão desenvolvendo a aprendizagem, surgem progressos, dificuldades e obstáculos não previstos. A finalidade desta avaliação é ajustar a ajuda pedagógica às demandas dos aluno(a)s e verificar a evolução dessas necessidades de aprendizagem, com vistas a dar suporte ao prosseguimento da aprendizagem e adotar medidas.

A identificação das aquisições permite ao docente determinar o nível de progresso educacional dos aluno(a)s. É necessário organizar atividades a partir das quais o docente

possa verificar o que cada estudante aprendeu. Também é fundamental criar oportunidades na sala de aula para que as crianças possam compartilhar suas aprendizagens entre si, transformando-as em recurso relevante para todos.

Este momento de avaliação não pode limitar-se somente ao que é observado pelo professor(a). O julgamento da performance educacional por parte do professor(a) depende de sua habilidade para observar e interpretar as situações pedagógicas, porque os aluno(a)s podem saber mais do que demonstram. Todas as formas de avaliação que se conhecem são, em realidade, formas de observação (vide doc. "A aula como contexto de desenvolvimento e aprendizagem"). É necessário que a observação seja contínua, organizada e global. A observação deve fornecer também outros aspectos que são menos evidentes, mas igualmente importantes, como por exemplo, o desenvolvimento pessoal e afetivo dos aluno(a)s, seus problemas de comunicação e o tipo de relacionamento que entre si estabelecem. Isso é possível mediante a utilização de estratégias tais como perguntas, conversas coletivas, entrevistas pessoais etc.

Conforme salientamos antes, a avaliação intermediária – acompanhamento - não pode concentrar-se somente no aluno(a), mas deve considerar, igualmente, as condições e características do processo de ensino e aprendizagem que dependem do professor(a) e do contexto amplo da escola (Alonso, 1991).

(c) Avaliação final

A avaliação final tem como função informar se os objetivos propostos foram alcançados e até que ponto. Essa prática é necessária para saber se o nível de aprendizagem alcançado pelos aluno(a)s em relação a determinados conteúdos é suficiente para enfrentar com sucesso a aprendizagem de novos conteúdos. Em última instância, a avaliação final constitui o indicador de sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem (Alonso, 1991).

Além de contribuir para a tomada de decisões relativamente à promoção dos aluno(a)s, a avaliação final deve servir para avaliar o trabalho realizado pelo professor(a) e o cumprimento dos objetivos educacionais, o que ajuda na constituição de uma opinião mais sólida sobre o grau de êxito ou fracasso do processo de ensino.

	Atividades	Instrumentos de Avaliação
Avaliação inicial		
Acompanhamento do aluno		
Avaliação final		

UNIDADE 4.13

PARTICIPAÇÃO ATIVA DA FAMÍLIA

Objetivo

Analisar estratégias de trabalho com pais que fortaleçam o compromisso das famílias com o aperfeiçoamento das aprendizagens de seus filho(a)s.

Atividades

1. Leia em dupla o material de discussão intitulado “Comunicação entre a escola e a família”.

2. Reflita sobre as atividades que foram realizadas com os pais e mães e que foram bem sucedidas.

3. Forme grupos com duas duplas e compare suas anotações. Faça uma lista comum em ordem de importância: em termos de eficácia.

4. Prepare uma dramatização baseada no exercício de *role-playing*, cuja descrição segue o documento de estudo e apresente o *role-playing* aos demais participantes.

5. Reflita sobre as apresentações em plenária (cada comentário deve ter dois minutos de duração).

Avaliação

- Quais as lições que você pode retirar desta experiência para aplicar em sua prática de interação com a família de seus aluno(a)s?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.13

Comunicação entre a escola e a família

Estabelecer um contacto regular e boas relações entre os pais e os professore(a)s pode contribuir para que os filho(a)s progridam em seus estudos.

Por um lado, os docentes devem preocupar-se em manter os pais informados sobre o que acontece no colégio, os métodos de ensino, os avanços, as dificuldades e os sucessos dos estudantes. Os pais, por sua vez, devem manter-se em comunicação constante com a escola, para conhecer o trabalho e objetivos do processo educacional desenvolvido pelos docentes, assim como prover a informação e o conhecimento que só a família tem acerca do aluno(a). Por outro lado, a maior aproximação entre os pais e a escola faz com que a criança se sinta mais querida e valorizada, visto que mais atividades são realizadas em conjunto e relacionadas às exigências escolares.

A comunicação entre a escola e a família constitui um desafio para os sistemas educacionais inclusivos e pode assumir diversas formas, algumas das quais são apresentadas a seguir.

- **Entrevistas pessoais**

Trata-se de encontros individuais que o professor(a) tem com os pais e mães no início do ano ou da vida escolar e que, mais adiante, servem para informar sobre algumas situações pontuais que se reflete na vida escolar. Além disso, as entrevistas (estruturadas com um roteiro de perguntas ou contatos informais) permitem ao professor(a) ouvir a opinião dos pais a respeito do processo que está sendo vivenciado por seu filho.

- **Agenda/caderno para comunicação entre a escola e a família**

Esse instrumento de comunicação é um método muito difundido e permite registrar, diariamente, os acontecimentos mais importantes. A criança leva e traz essa caderneta todos os dias, o que permite dar informações sobre as dificuldades, problemas de saúde, tarefas e trabalhos, etc. Esse recurso é particularmente útil no caso de crianças que têm dificuldade em transmitir informações ou que são muito pequenas.

- **Boletim de Notas**

Os boletins escritos sobre o progresso dos aluno(a)s oferecem informações sobre a performance do aluno(a) (progresso e fracasso) em cada disciplina O boletim ajuda a família a identificar quais as disciplinas nas quais os estudantes encontram maiores barreiras para aprender e, conseqüentemente, indicam em que área a criança precisa de maior apoio.

- **Reuniões gerais**

Esse recurso é também muito utilizado nas escolas. Em geral, a reunião não serve para oferecer aos pais um conhecimento pormenorizado de seus filhos. Porque tem como função mais comum abordar os objetivos gerais da escola e a organizar os pais em atividades diversas. Numa escola inclusiva, a reunião pode servir de base para preparar os pais e mães para apoiarem seus filhos de forma mais efetiva.

Nota: ao final desta unidade, encontrarão um modelo de pesquisa que poderá ser utilizado em suas reuniões com os pais, a fim de colher informações sobre sua participação na escola. Recomendamos sua aplicação.

- **Visitas à sala de aula**

Esta é uma nova modalidade que vem sendo utilizada em muitos países e em algumas escolas de nosso país. Consiste em permitir que os pais assistam aulas com seus filhos, apóiem as aulas e possam conhecer mais de perto a metodologia que está sendo utilizada com seus filhos, a qual, normalmente, não é a mesma utilizada em sua época de estudante. Essa atividade ocorre uma ou duas vezes por ano, conforme as características de cada escola, obedecido um rodízio entre os pais.

Roteiro para o *role-playing* " Atenção dos pais"

Objetivo: Melhorar a técnica de entrevistas para compreender e satisfazer as necessidades dos pais em relação à aprendizagem de seus filhos.

1. Formem grupos de cinco integrantes. Um participante se oferece como voluntário para desempenhar o papel de pai ou mãe; outro assume o papel de observador.

2. Os pais e mães recebem instruções de que vão à escola para expor um problema que envolve seus filho(a), como por exemplo:

    - Meu filho(a) não gosta de vir à escola às sextas-feiras.
    - Meu filho(a) não pode ouvir as instruções do professor(a).
    - Meu filho(a) é agredido por seus colegas no recreio.
    - Meu filho(a) disse que seus colegas zombam dele no pátio de recreio.

Cada 'pai ou mãe' vai criar a queixa que levará à escola e professor(a).

3. Os demais integrantes do grupo preparam-se para a visita do pai ou da mãe; não os conhecem, nem conhecem o motivo da visita. Um membro é o professor(a)-chefe, enquanto os outros são os professore(a)s.

4. Durante a visita, dois observadores anotam todas as intervenções para ao final da reunião, transmiti-las aos presentes e o grupo comentar o encontro[5]

Pesquisa do apoio ao trabalho com os pais

Em quais destas atividades você poderia prestar colaboração na escola?

1. Individualmente, assinale com um X em aquelas que julga possível realizar.

- [ ] Ajudando meu filho/minha filha com os deveres de casa.
- [ ] Controlando os avanços de meu filho.
- [ ] Ajudando na preparação dos materiais para a aula.
- [ ] Acompanhando em passeios ou excursões.
- [ ] Ajudando outras crianças da classe, com apoio do professor(a).
- [ ] Organizando atividades para coletar recursos.

- [ ] Oferecendo cursos para as crianças da escola.
- [ ] Outras atividades

2. Comparem seus resultados com os dos colegas de grupo e observem aqueles que se repetem mais vezes.

3. Exponham suas conclusões a todo o grupo.

[4]Adaptado do Material de Formação Docente "Necessidades Especiais na Aula", Unidade 4.7. Os pais como colaboradores. UNESCO, 1993.
[5]Adaptado do Material Necessidades Especiais na Aula. Unidade 4.8. Reuniões de pais. UNESCO, 1993.

UNIDADE 4.14

COLABORAÇÃO ENTRE DOCENTES E PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

Objetivo

Identificar estratégias e recursos de apoio para melhorar a qualidade da aprendizagem de todos os aluno(a)s, com uma ênfase naqueles que enfrentam barreiras para aprender.

Atividades

1. Leia em dupla a matéria para discussão: “Apoio na sala de aula”

2. Identifique as funções e estratégias de colaboração descritas na leitura e comente com os colegas suas próprias experiências de trabalho com outros adultos (especialistas, pais, outros professor(a)e(a)s, assistentes) na sala de aula.

3. Analise as dificuldades que podem surgir no relacionamento entre professores(as) e profissionais de apoio (atendimento especializado).

4. Formule as propostas de solução para superar tais dificuldades.

5. Formem grupos de seis integrantes (3 duplas), compartilhe as conclusões e escolha uma estratégia para promover a parceria entre os docentes e os especialistas.

Avaliação

- Que medidas pensam adotar depois desta atividade?

- De que forma a idéia de ensinar em colaboração com outros poderia melhorar a aprendizagem de todos os seus aluno(a)s?

MATERIAL DE DISCUSSÃO

UNIDADE 4.14

Apoio na sala de aula

Comentários de profissionais especialistas apoiando uma escola inclusiva

Em geral, no primeiro ano de nosso trabalho na escola as ações destinadas aos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais foram definidas e implementadas somente pelos profissionais do atendimento especializado, sem a participação dos docentes. No segundo ano, passamos à construção de critérios de seleção dos objetivos e conteúdos e da metodologia para trabalhar com os aluno(a)s conjuntamente com os professore(a)s.

O que desejamos é fazer a transição dessa paralisia e surpresa inicial dos professore(a)s, com relação à inclusão dos aluno(a)s com necessidades educacionais especiais, e o avanço na direção da autonomia do docente com o assessoramento dos especialistas. Queremos apoiar e assessorar o professor(a) dentro e fora da sala de aula. O apoio na sala de aula não é apenas estar ali observando, mas demonstrando e agindo para que o professor(a) veja nossa ação como um modelo a ser seguido. Esperamos que o docente diga: "Ah, assim é melhor!"

A idéia é estar presente na sala de aula para criar uma relação de trabalho colaborativo com o professor(a) e de demonstração de estratégias que podem ser utilizadas com a criança. Atualmente, o especialista deve estar na classe para atender às necessidades do professor(a) na educação de seus estudantes que enfrentam barreiras para aprender, para planejar em conjunto as alterações que devem ser introduzidas na aula e também para acompanhar o progresso do aluno(a).

Comentário de uma professora do ensino básico na mesma escola, após três anos de trabalho em colaboração com professore(a)s especialistas

Os professores de apoio entravam na sala e funcionavam como uma equipe de apoio ao trabalho que nós professore(a)s desenvolvíamos. Por exemplo, quando a atividade era muito longa para David (aluno com deficiência mental), o fonoaudiólogo continuava nosso trabalho na sala de apoio. O David tinha uma hora com o fonoaudiólogo e uma hora com a professora de educação especial e as cinco horas restantes de linguagem cabia a mim ministrá-las na sala de aula. Elas prestavam um serviço de reforço, de continuidade do trabalho que eu realizava, ou de antecipação das tarefas que estavam por ser realizadas. Eu dizia aos profissionais: "Estou trabalhando isto com David, você pode me ajudar?" E a professora de apoio me trazia manuais, transparências e outros materiais ou idéias para eu aplicar nas atividades de ensino às necessidades de David.

Aprendemos que mais importante que um frio relatório por escrito é a conversa direta com os profissionais e que é necessário construir em conjunto aquilo que devemos fazer para que as crianças aprendam. Além disso, entendi que as orientações nos servem também para atender às outras crianças. De fato, este é um aspecto em que coincidimos, a maioria dos professor(a)e(a)s desta escola. Como resultado de nossa experiência, ampliamos nossos conhecimentos e melhoramos nossas práticas. As estratégias que apliquei com David me serviram para ajudar na aprendizagem de outros aluno(a)s de minha classe.[6]

[6] Extraído e adaptado do livro "Cada escuela é un mundo, un mundo de diversidad", Investigación sobre experiências de integración educacional. HINENI, UNESCO, UNICEF, 2003.

(15) Extraído e adaptado do livro: "Cada escola é um mundo, um mundo de diversidade", Pesquisa sobre experiências de integração educacional, HINENI, UNESCO, UNICEF. 2003

BIBLIOGRAFIA MÓDULO 4

Ainscow, M. (1995) “Necesidades especiales en el aula”. Guía para la formación del profesorado. Ediciones Unesco-Narcea. Espanha.

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). “Index for Inclusion. Centre for Studies on Inclusive Education” (CSIE), Bristol, UK.

Ainscow, M. y otros. (2001). “Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula”. Ediciones Narcea. Espanha

Angulo, J.F. y Blanca, N. (1994). (Coord.) “Teoría y desarrollo del currículo”. Aljibe. Espanha.

Arón Ana María y Neva Milicic (1999), “Relación profesor-alumno”, en Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago de Chile, Andrés Bello.

Arnaiz Sánchez, P. (1996). “Las escuelas son para todos”. Revista Siglo Cero. N° 27. Espanha.

Arnaiz Sánchez, P. y Garrido, C. (1999) “Atención a la diversidad desde la programación del aula” Revista Inter.-Universitaria de Murcia, Espanha, No 36,

Blanco, R. (1996). “Modelos de apoyo y asesoramiento”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Educación especial. Viña del Mar, Chile.

Blanco, R. (1999). “La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo”, en A. Marchéis; C. Coll y J. Palacios (comps). Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educacionais especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza editorial.

Blanco R (1999). “Hacia una escuela para todos y con todos”, en Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, no 48, pp 55-72.

Blanco, R., Duk, C. y Pérez, M. (2002). “Servicios de apoyo a la integración educacional”. Fundación HINENI. FONADIS. Chile.

Braslavsky, Berta (1998). “La lectura y la escritura en una escuela para la diversidad”. Módulo 6 y 7. Fundación Perez Companc. Buenos Aires, Argentina..

Bixio, C. (2002) “Enseñar a aprender”- Homo Sapiens, Buenos Aires, Argentina.

Carretero, M. (1991) “Procesos de enseñanza y aprendizaje”. Aique, Buenos Aires, Argentina.

Coll,C (1987) “Psicología y Curriculum” - Paidos . Barcelona, Espanha.

Coll, Cesar (1988). “Curriculum y psicología”. Laia, Barcelona, Espanha.

Coll Cesar (1988) “El constructivismo en el aula”. Graó, Barcelona, Espanha

Feldman, D. (1999) “Ayudar a enseñar”. Aique, Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, J. (1988). “El curriculum: una reflexión sobre la práctica”. Madrid: Morata, Espanha.

Jonhson, D.W.- Jonhson, R.T. (1994). “Cooperation and competition: Theory and research” - Edina, MN: Interaction Book Co.

Limeres, N. y Tomé J. M. (1999). “La educación especial ante la llegada del tercer milenio”. A.I.E.P.E.S.A. Buenos Aires, Argentina.

Marchesi, A y Martín, M. (1998) “Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio”. Alianza Editorial, Madri, Espanha.

Melillo, A. Y Suarez Ojeda E. (2001) “La Resilência” – Piados, Buenos Aires, Argentina.

Milicic Neva (2001). Creo en tí: la construcción de la autoestima en el contexto escolar. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1999) “El aprendizaje en alumnos con necesidades educacionais especiales” Hacia las escuelas inclusivas. Argentina.

Ministério de Cultura y Educación de la Nación. (2001) “1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva” Una perspectiva desde la diversidad. Serie Encuentros y Seminários. Argentina.

Nieto Cano, J. M. (1996). “Apoyo educacional a los Centros Escolares y necesidades especiales”. Cap. V, en Illán Romeu, N.

Nieto, Cano (2002) “Agentes educacionais de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización”.

Perrone, V. (1994). “How to engage Students in Learning”. Educational Leardership.

Pozo Municio, I (2000). “Aprendices y Maestros”, Alianza, Espanha,

Pozo, J.I. (1997) “El aprendizaje estratégico” Santillana, Aula XXI, Espanha

Quintero Velásquez, A. (2000) “La resilência, un reto para el trabajo social” Cuadernillo temático No 21. Revista “Desde el Fondo”. Cartagena de Indias, Colômbia.

Rendo, A. D. de y Vega, V. (1998). “Una escuela en y para la diversidad”. Editorial Aique. Buenos Aires, Argentina.

Stainback, S y Stainback, W (1991) Currículo, considerations in inclusive classrooms.

UNESCO (1993) “Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula” . UNESCO/Paris, França.

UNESCO (1998) Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.

UNESCO (2004) Changing Teaching Practices, using curriculum differentiation to respond to pupils’ diversity. Paris: UNESCO. (Versão em Inglês-http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf)

Vanistendael, Stefan (2000) “Le bonheur est toujours possible: construire la résilience”- Paris, France : Bayard,

Vigotsky, L (1977) “Pensamiento y lenguaje” - La Pléyade, Buenos Aires, Argentina.